



ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ВНЕДРЕНИЯ

(Тезисы докладов научной конференции
по школьной педагогике)

ТАРТУ 1986

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ВНЕДРЕНИЯ

(Тезисы докладов научной конференции
по школьной педагогике)

ТАРТУ 1986

KUSTUTATUB

Arch.



9022

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ВНЕДРЕНИЯ.
(Тезисы докладов научной конференции по школьной педагогике).

На русском языке.

Тартуский государственный университет.
СССР, 202400, г.Тарту, ул.Пилкооли, 18.

Ответственный редактор И. Уит.

Корректор И. Пауска.

Подписано к печати 02.04.1986.

МВ 03252.

Формат 60x84/16.

Бумага ротаторная.

Условно-печатных листов II, 86.

Учетно-издательских листов II, 65. Печатных листов I2, 75.

Тираж 500.

Заказ № 348.

Цена 80 коп.

Типография ТГУ, СССР, 202400, г.Тарту, ул.Пилкооли, 14.

ОПТИМИЗАЦИЯ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Я. Микк

Кафедра педагогики

Педагогическая общественность озабочена низким уровнем мотивации и умений части школьников учиться. Нередко имеют место случаи завышения оценок. Существенной причиной столь серьезных явлений в учебно-воспитательном процессе оказывается чрезмерная сложность учебников.

На XXVI съезде КПСС и в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы ставилась задача совершенствования школьных учебников и, в частности, приведение их сложности в соответствие с уровнем развития школьников.

Оптимизация сложности учебного текста прямо направлена на решение важной проблемы педагогической науки.

Учебный текст имеет оптимальную сложность, если он не чрезмерно трудный и не слишком легкий для усвоения. Для оптимизации сложности учебного текста необходимо выяснить: 1) от чего она зависит, 2) какой она должна быть и 3) как ее изменить в желаемом направлении. Соответственно этому исследование состоит из трех частей: установления компонентов сложности учебного текста, определения критериев его оптимальной сложности и из разработки способов регулирования этой сложности.

I. Компоненты сложности учебного текста устанавливаются следующим образом. Определяется уровень усвоения школьниками нескольких десятков отрывков учебного текста. Одновременно анализируются сами отрывки с целью определения значения разных характеристик в них. Затем вычисляются корреляции между значениями характеристик текста и уровнем их усвоения. Значения характеристик, достоверно влияющих на уровень усвоения учебного текста, можно объединить в суммарный ин-

декс сложности текста.

Экспериментальные исследования доказали, что сложность содержания учебного текста проще всего характеризовать средним уровнем абстрактности повторяющихся имен существительных и процентом слов, которые редко употребляются в языке. Средняя длина самостоятельных предложений показывает сложность структуры текста /1/. Вычисленный по этим характеристикам суммарный индекс описывает половину сложности учебного текста. Тем не менее этот индекс сложности учебника позволяет прогнозировать среднюю успеваемость школьников и может быть использован как важный показатель качества рукописи учебников /1, с. 58-63/.

2. Критерии оптимальной сложности учебного текста можно определить на основе взаимозависимости между сложностью учебника и процентом успеваемости. Оптимально сложным является такой учебник, который обеспечивает, по меньшей мере, удовлетворительное усвоение знаний почти всеми школьниками. Исследования, проведенные по этой схеме, показали, в частности, что оптимальная длина предложений в тексте для семиклассников составляет в среднем 11 слов, а для выпускников средней школы - 16 слов /1, с. 96-98/.

Более совершенный метод определения критериев оптимальной сложности основывается на положении, что из оптимально сложного учебника учащиеся усваивают быстрее всего новые знания. Слишком простой текст содержит для школьников мало новых знаний, а слишком сложный текст они не в силах понять и усвоить. Сравнение прироста знаний у семиклассников с разным уровнем развития показало, в частности, что оптимально сложным для них является учебный текст с индексом суммарной сложности в 15 единиц /3/. При этом оптимальная сложность учебного текста сильно зависит от уровня развития умений учебного труда школьников /21/. Другие исследования показали, в частности, что на одном уроке можно предложить школьнику одно новое понятие для активного усвоения, в учебном тексте может быть примерно 1% новых для школьников слов и т.д. /2/.

Сравнение сложности с критериями оптимальности показывает, в каком направлении ее надо менять. В настоящее время,

как правило, учебники нуждаются в уменьшении сложности.

3. Сложность учебного текста можно уменьшить тремя способами. Во-первых, в предложениях сложные конструкции необходимо заменить более простыми. Например, сложноподчиненные предложения расчленить на простые, причастный оборот выразить самостоятельным предложением и т.д. Во-вторых, повысить конкретность учебного текста. В этих целях теоретические положения иллюстрируются примерами, применяется наглядность, персонафикация и т.д. В-третьих, увеличить долю знаковых для школьников элементов в учебном тексте /18/.

Массовые эксперименты, проведенные в естественных школьных условиях, показали, что уменьшение сложности текста учебников повышает эффективность обучения на 12-15% /4/. При этом наибольшую пользу от этого получают слабо подготовленные школьники /12/. Разработанные способы уменьшения сложности текста учебников были использованы в ходе совершенствования общесреднего стабильного учебника /9/.

Проведенные исследования приводят к выводу, что сложность учебников должна быть специально проанализирована еще в стадии рукописи. Целесообразно включить в коллектив составителей учебников специалиста по доступности, который оптимизировал бы сложность учебного текста до внедрения учебника в массовую школу.

П у б л и к а ц и и

1. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. - М.: Просвещение, 1981. - 119 с.
2. Критерии оптимальной трудности и сложности учебного материала. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1981, вып. XIV: Дидактическая эффективность источников учебной информации, с. 95-110.
3. Об эффективности и критериях оптимальной сложности учебного материала. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1981, вып. XIV: Дидактическая эффективность источников учебной информации, с. 111-130.

4. О проверке эффективности повышения понятности учебного текста. - В кн.: Проблемы школьного учебника. М., 1981, вып. 9, с. 141-152.
5. Каким быть учебнику (в соавторстве с И. Унт). - Народное образование, 1981, № 4, с. 71-73.
6. Показатели оптимальной трудности учебного материала. - Ннукогуде Кооль, 1981, № II, с. 28-31 (на эст. яз.).
7. Исследование сложности текстов как одна из основ повышения эффективности чтения. - Сборник научных трудов ЛПЖК им. Н.К. Крупской. Л., 1981, вып. 62: Психологические проблемы чтения, с. 110-115.
8. Определение оптимальной сложности учебного материала. - Ннукогуде Кооль, 1982, № 4, с. 36-39 (на эст. яз.).
9. О совершенствовании учебника физики для X класса (в соавторстве с Г.Я. Мокишевым). - Физика в школе, 1983, № 2, с. 25-30.
10. Обеспечение доступности обучения на уроке. Современный урок. - Таллин: МП ЭССР, 1983, с. 57-59 (на эст. яз.).
11. Определение критериев оптимальности учебного материала. - Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983, ч. 3: Воспитание, обучение и психическое развитие, с. 520-522.
12. Активизация учения школьников путем уменьшения сложности учебного материала. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация учащихся, с. 15-25.
13. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника. - Вопросы психологии, 1983, № 4, с. 82-84 (выступление за круглым столом).
14. Как обеспечить доступность учебной литературы. - Ннукогуде Кооль, 1984, № I, с. 25-30 (на эст. яз.).
15. Об учебной литературе. - Школьная математика. Тарту, 1984, вып. II, с. 16-19 (на эст. яз.).
16. Учебная литература в кабинете. - Урок в кабинете: Методические рекомендации для учителя. Таллин, 1984, с. 21-24. (на эст. яз.).

17. Школьная реформа и учебная литература. - Ньюкогуде Кооль, 1984, с. 8-19 (на эст. яз., выступление за круглым столом).
18. Рекомендации по повышению понятности учебного текста. - Информация по вопросам школьного учебника. Берлин, 1984, вып. 48, с. 97-121 (на нем. яз.).
19. Научность и доступность школьных учебников. - В кн.: Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. М., 1984, с. 189-190.
20. Методы определения оптимальной сложности учебного материала. - Проблемы оптимизации обучения и воспитания учащихся. М., 1984, с. 28-39.
21. Критерии оптимальной сложности учебной литературы для школьников с разным уровнем развития. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. XVII: Повышение качества учебной литературы, с. 123-136.
22. Проблемное обучение в учебной литературе. - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 4, с. 31-34 (на эст. яз.).

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СТЕПЕНИ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНИКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЭСТОНСКИХ СРЕДНИХ ШКОЛ

Х. Тьэвере

Кафедра немецкой филологии

1. Преподавание иностранных языков, как и других учебных предметов, должно быть направлено на повышение качества обучения, трудового и нравственного воспитания учащихся, овладение глубокими и прочными знаниями и умениями. Оно должно также способствовать развитию познавательных интересов учащихся, приобретению ими навыков самостоятельного пополнения знаний.

2. Чтение, являясь одним из важнейших средств языковой коммуникации, выступает 1) как цель и 2) как средство обучения самому чтению, а также и другим видам речевой деятельности.

сти (говорению, письму). Цель обучения чтению на иностранном языке в восьмилетней и средней школе состоит в том, чтобы научить учеников читать по окончании школы с полным пониманием несложные тексты без словаря и тексты средней и высшей сложности с использованием словаря. Поэтому особо важное значение имеет умение читать про себя, т.е. информативное чтение. Для этого учащиеся должны овладеть разными видами чтения:

- 1) с целью ознакомления с основным содержанием текста;
- 2) с полным и точным пониманием содержания читаемого;
- 3) с целью получения лишь общего представления о содержании.

3. Чтобы дать учителям и ученикам методически обоснованные указания для работы над текстами учебников, авторы и методисты должны иметь объективные данные о возникающих перед читателем трудностях, связанных с языком и содержанием текста, т.е. осознать сложность того или иного текста. Студентами немецкой филологии (стационарного и заочного отделения) ТГУ в течение более десяти лет написан ряд курсовых и дипломных работ, в которых с использованием статистических методов проанализирована сложность всех учебников немецкого языка для эстонских школ. Так, например, изучена языковая сложность экспериментального учебника немецкого языка для IX класса (Сельг Р., Тьэвере Х.); полученные данные (по 14 параметрам + субъективные данные анкет от учителей и учеников) учитывались авторами при переработке учебника в стабильный учебник.

4. Исследования показали, что языковая сложность учебников по классам в некоторых случаях изменяется бессистемно, учебные тексты младшего класса по одному или некоторым параметрам могут оказаться более сложными, чем старшего класса (IX и X). В ходе переработки учебника седьмого класса в учебник шестого класса авторы не учли то обстоятельство, что при сокращении учебного материала (объема текстов) факторы сложности могут выступить в более концентрированном виде. Вследствие сжатия учебного материала учебник VI класса, предназначенный для учеников на год моложе, чем предыдущий, в целом сложнее.

5. Кроме языковой сложности исследовалась сложность содержания учебника для девятого класса. Все тексты (25) проанализированы по следующим критериям: прерывистость или непрерывность изложения, число действий, проблем и конфликтов в одном тексте, степень знакомости тематики и фактов для учеников. Сравнение сложности языка и содержания подтвердило, что тексты, написанные на сложном языке, в большинстве случаев сложны и по содержанию. Множество действующих лиц, прерывистость текста усложняют его. С богатством действий связана конкретность изложения, которая позволяет легче понимать такой текст, чем какой-нибудь статический абстрактный текст.

П у б л и к а ц и и

1. Некоторые аспекты диагностики пригодности немецких учебных текстов для эстонских школ (в соавторстве с Р. Сельг). - *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Güstrow. Philologische Wissenschaften*, 1980, № 1, S. 54 - 64. (на нем. яз.).
2. Об определении пригодности немецких учебных текстов для старших классов (в соавторстве с Р. Сельг). - В кн.: *Филологические науки в ТГУ: Тезисы*. Тарту, 1982, с. 120-122 (на эст. яз.).

ОБ ИЗМЕРЕНИИ ЧИТАБЕЛЬНОСТИ ТЕКСТОВ УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Л. Хоун

Кафедра английского языка

1. С 1974 по 1976 год в 30 экспериментальных и 10 контрольных школах Эстонской ССР использовались новые учебники английского и немецкого языков для старших классов эстонских общеобразовательных школ. За 1977-1979 годы были со-

ставлены новые стабильные учебники на основе данных эксперимента и изучения читабельности исследуемых учебников.

2. Читабельность основных текстов учебников IX и XI классов-английского языка была установлена на основе изучения их лексических и грамматических трудностей. Полученные результаты, показывающие объективную трудность текстов, сравнивались с субъективными оценками учеников и учителей относительно трудности, занимательности и познавательности текстов учебника.

3.1. Лексическая трудность текстов была установлена на основе следующих параметров:

- а) средняя длина предложения в словах,
- б) средняя длина текста в словах,
- в) средняя частотность новой активной лексики,
- г) средняя частотность незнакомых слов, значение которых можно понять по контексту,
- д) средняя частотность новой пассивной лексики,
- е) средняя частотность идиоматических выражений,
- ж) средняя частотность фразовых глаголов,
- з) средняя частотность неправильных глаголов,
- и) средняя частотность модальных глаголов,
- й) средняя частотность усеченных форм глаголов.

3.2. Средняя частотность всех параметров была вычислена по формуле Ю. Тулдава:

$$\frac{\sum mf}{\sum f},$$

где \sum — сумма,

m — частотность слов,

f — число слов.

3.3. По каждому параметру тексты были расположены на шкале по степени их трудности. Среднее от суммы всех параметров каждого текста выявило его общую читабельность.

4.1. Грамматическая трудность текстов устанавливалась с точки зрения его трудоемкости и сложности.

4.2. Трудоемкость текстов была установлена на основе:

а) количества находящихся в них трудных грамматических явлений (глаголы в страдательном залоге; приложение; инфини-

тив, герундий; причастие; 'it' в его усилительной, вводной и других функциях; сложное дополнение; абсолютная конструкция; число бессоюзно подчиненных дополнительных придаточных предложений).

б) общего числа придаточных предложений,

в) числа предложений с более чем одним придаточным предложением.

4.3. Сложность текста устанавливалась на основе:

а) процентного отношения предложений со сложной структурой (т.е. сложноподчиненные, сложносочиненные и простые предложения, включающие трудности, приведенные в пункте 4.2.) ко всему тексту,

б) средней длины предложения в рядах,

в) средней трудности предложений со сложной структурой (т.е. среднее число трудных явлений в каждом сложном предложении).

4.4. Читабельность текстов с точки зрения их грамматической трудоемкости и сложности была определена как сумма значений единичных параметров, выраженных в процентах. Общая грамматическая трудность каждого текста выявлялась как сумма показателей его трудоемкости и сложности.

5. Общая читабельность текстов была установлена как среднее от суммы показателей их читабельности с лексической и грамматической точки зрения.

6.1. Объективная читабельность была сопоставлена с субъективными оценками учеников относительно их трудности и занимательности с применением корреляционного анализа.

6.2. Значимая корреляция выявилась между степенью занимательности текста и его субъективной трудностью. Объективно трудный текст, который был интересным для учеников, казался им легким, и наоборот, объективно легкий, но, по мнению учеников, неинтересный текст представлялся им трудным.

6.3. Однако в большинстве случаев оценки учеников и учителей, данные степени трудности текста, более или менее совпадали с объективной читабельностью, выявленной для них. Это доказывает, что выбранные нами параметры действительно отражают трудности, с которыми эстонские школьники сталкиваются при чтении английских текстов.

6.4. Наблюдалось более значительное совпадение субъективных оценок учеников с объективной грамматической степенью читабельности текстов, доказывающее, что грамматическая трудность текста является более важным критерием, чем его лексическая трудность.

7. Корреляционный анализ показал, что самыми важными параметрами читабельности текста являются:

- а) средняя длина предложения в словах,
- б) число пассивных слов в тексте,
- в) идиоматические выражения и конструкции,
- г) неправильные глаголы,
- д) усеченные формы глаголов.

8. В отношении грамматических трудностей не было обнаружено значимой корреляции. Это объясняется, по всей вероятности, тем обстоятельством, что грамматически тексты были адаптированы авторами настолько, что для учащихся они не представляли трудности при чтении.

9.1. Исследование доказало, что установление читабельности текста учебника по иностранному языку во многом отличается от установления читабельности материала по другим предметам (напр., по биологии), написанным на родном для учащегося языке. В последнем случае, действительно, большое количество абстрактных, редких и незнакомых слов и длинные, сложные предложения усложняют текст и снижают его читабельность. Что касается текстов учебника иностранного языка, то они не могут быть слишком сложными, если составлены в соответствии с программой.

9.2. Количество активного словаря очень ограничено и чем больше он повторяется, тем лучше. Если новые слова объясняются и закрепляются в достаточной степени, то они не представляют ученикам трудности, независимо от того, являются ли они конкретными или абстрактными. Среди пассивных слов встречается много таких, значение которых можно понять по аналогии (интернационализмы) или по правилам словообразования. По итогам З. Клычковой удельный вес такого потенциального словаря может достигнуть 25-30% от слов текста, не затрудняя его понимания. В нашем учебнике XI класса английского языка этот процент колеблется от 2,5 до 10,1.

9.3. Те же самые положения действительны и в отношении грамматических трудностей. Если определенные явления учениками усвоены, то чем больше их в тексте, тем лучше они закрепляются. Во-вторых, при изучении языка важно постоянное введение нового материала.

9.4. Следовательно, читабельность учебного текста по иностранному языку во многом зависит от способностей и прилежности учеников и от мастерства и требовательности учителя.

10. Результаты данного изучения показали, что вполне возможно измерить объективную читабельность текста, т.е. можно вычислить количество всех явлений лексического и грамматического порядка, которые могут доставить трудности при чтении. Однако в изучении языка очень важную роль играют субъективные критерии читабельности учеников, которые зависят не от того, каково общее количество всевозможных потенциально трудных черт в тексте, а от того, какая часть из них и насколько твердо была усвоена. Кроме того, очень важна степень занимательности текста. В некоторых случаях наблюдалась довольно заметная разница между оценками девушек и юношей.

11. Исходя из вышесказанного, вероятно, невозможно установить абсолютной читабельности какого-то текста для всех учеников с одинаковой точностью. Применение указанных параметров для установления объективной читабельности текстов более перспективно при составлении учебных материалов. Это даст возможность сознательного адаптирования текста до конкретной степени объективной читабельности.

П у б л и к а ц и и

1. О выработке научно обоснованных учебных комплексов для обучения английскому языку в старших классах общеобразовательной школы (в соавторстве с А. Крийт, Д. Виркус). — Кн.: Результаты педагогических исследований за 1976–1980 гг.: Языки и школа. Минпрос ЭССР, НИИП ЭССР. Таллин, 1981, с. 74–102 (на эст. яз.).
2. Некоторые проблемы измерения читабельности учебника английского языка для XI класса. — Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 565: Лингвистические и методические вопро-

сы обучения разным видам речевой деятельности и проблемы тестирования, с. 118-132. (на англ. яз.).

3. Проблемы составления учебников английского языка для выработки навыков самостоятельной работы. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 674: Актуальные вопросы отбора учебного материала для вузовского курса иностранного языка, с. 20-30. (на англ. яз.).

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ (УМК)

А. Пийримаги

Кафедра педагогики

В условиях быстрого пополнения и обновления научной информации, сокращения сроков научно-технического перевооружения экономики возрастает значение развивающего обучения, призванного не только передавать знания, но и учить учащихся добывать их.

Важно освободить учебники по естественно-научному циклу от перенагруженности историческими материалами. Учебник должен быть доступным для учащихся, содержать материал, который они могли бы изучать в школе и по необходимости дома как источник самостоятельной работы.

45 минут для одних учеников мало, для других - много и только некоторым этого достаточно для усвоения определенной дозы (программной) учебного материала. Результаты многих работ указывают на необходимость иметь кроме учебника целый ряд дидактических материалов - учебно-методический комплекс (УМК).

Результаты теоретических и эмпирических исследований показывают, что в УМК входят шесть элементов: Учебник; Рабочая тетрадь; Набор раздаточных материалов; Брошюра основных сведений по предмету; Сборник дополнительных материалов; Сборник контрольных работ.

Сборник (комплекты) дополнительных материалов (пока в

школе существуют лишь отдельные элементы) в целом может быть использован и для оперативного нахождения учащимися информации, разъясняющей некоторые разделы учебника, показывающей практическое применение законов и явлений в окружающей жизни. Кроме того, в этом сборнике могут найти место материалы для тех, кто особенно интересуется предметом, и библиография (по отдельным темам). В 1982/83 учебном году в школах ЭССР был проведен опрос учителей-преподавателей физики (школы с эстонским и русским языками обучения), химии и математики (только эстонские) в VII классах с помощью специально разработанной анкеты. Одной из целей исследования было выяснение отношения преподавателей к УМК в целом и к каждому его элементу в отдельности. Весь УМК преподаватели оценивали с нескольких сторон. Одной из них было соответствие каждого элемента конкретным функциям учебной литературы.

Предлагалось 10 функций по содержанию:

- I. ИНФОРМАЦИОННАЯ - фиксирует предметное содержание образования и виды деятельности, которые должны быть сформулированы для учащихся при изучении предмета; определяет обязательный для них объем (дозу) информации.
- II. СИСТЕМАТИЗИРУЮЩАЯ - обеспечивает строгую и последовательную систематизацию обязательного учебного материала, способствует овладению приемами научной систематизации.
- III. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ - предполагает наличие объема знаний и видов деятельности, преобразованных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.
- IV. ЗАКРЕПЛЕНИЯ И САМОКОНТРОЛЯ - помогает самостоятельному восполнению пробелов в знаниях, прочному усвоению обязательного учебного материала.
- V. САМООБРАЗОВАНИЯ - помогает формировать у учащихся желание и умение самостоятельно приобретать знания, развивать у них потребность в познании.
- VI. ИНТЕГРИРУЮЩАЯ - учит отбирать, связывать в единое целое знания, приобретенные учащимися благодаря различным видам деятельности, из различных источников.

УІІ. АКТИВИЗИРУЮЩАЯ — предполагает наличие определенного объема знаний и видов деятельности с учетом дидактических требований, связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства, необходимости активизации их эмоциональной сферы.

УІІІ. КООРДИНИРУЮЩАЯ — способствует наиболее эффективному функциональному использованию всех средств обучения, а также усвоению дополнительных сведений, относящихся к изучаемому предмету и полученных с помощью внеучебных источников информации.

ІХ. ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ — предполагает наличие программованных стандартизированных контрольных работ для осуществления внешней обратной связи.

Х. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ — содействует активному формированию личности.

Учителям было предложено 7 различных задач для данного элемента (в соответствии с шестью функциями) и все они оценивались весьма высоко (от 79,3% до 88,7% положительных выборов). Для решения задач четырех функций (самообразования, интегрирующая, активизирующая, координирующая) дополнительные материалы занимают первое место. Необходимо обратить внимание и на очень незначительные различия между положительными выборами по отдельным функциям.

Информационная	-- 87,9%
Индивидуализирующая	-- 82,5%
Мотивационная	-- 88,5%
Интегрирующая	-- 79,3%
Активизирующая	-- 88,7%
Координирующая	-- 85,7%

Статистический анализ выявил незначимость различий между положительными выборами.

Учителя конкретно указали на отсутствие следующих материалов:

1. Научно-популярные тексты.
2. Занимательные факты.
3. Задания, сгруппированные по степени трудности.
4. Схемы, рисунки, фотографии в дополнение к материалу учебника.

5. Иллюстрации по применению изучаемого материала в жизни.

6. Инструкции и образцы умения работать с литературой.

7. Информация о развитии данной отрасли науки и т.д.

Все эти материалы тесно связаны с решением первостепенных задач, поставленных обществом перед общеобразовательной школой.

Следовательно, с помощью целенаправленного учета основных функций имеющихся элементов необходимо составлять и дополнительные материалы к учебнику. Имеющиеся теоретические положения позволяют их органически включить в целостную систему учебно-методического комплекса.

П у б л и к а ц и и

1. Функции учебной литературы и учебный комплекс. - Ньюкогуде Кооль, 1983, № 1, с. 28-31 (на эст. яз.).

2. Роль учебно-методического комплекса в активизации учащихся общеобразовательной школы. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. 6: Активизация школьников в учебном процессе, с. 47-55.

3. Об учебно-методическом комплексе в учебном процессе. - Ньюкогуде Кооль, 1984, № 3, с. 30-33 (на эст. яз.).

4. Откуда она информация. - Народное образование, 1984, № 6, с. 110.

5. Основные педагогические функции комплекса учебной литературы. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. 17: Повышение качества учебной литературы, с. 41-54.

6. Некоторые проблемы эффективности использования комплекса учебно-методической литературы. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. 17: Повышение качества учебной литературы, с. 54-71.

МЕСТО УЧЕБНИКА В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

А. Метса, К. Алликметс

Кафедра методики преподавания русского языка

1. На кафедре методики русского языка Тартуского государственного университета созданы коммуникативно ориентированные учебные пособия для классов с углубленным изучением русского языка "Поговорим... поспорим", концепция которых была разработана на основе целого ряда конкретных исследований. К последним относятся:

- исследования факторов мотивации активности учащихся;
- исследования коммуникативных потребностей учащихся в разных видах речевой деятельности;
- исследования источников формирования двуязычия;
- исследования эффективности учебного пособия "Поговорим... поспорим" в стадии его создания.

2. Проведенные исследования помогли выявить проблематику учебного пособия и основные речевые интенции. В двух пособиях усваивается в целом 100 речевых интенций, актуальных для подготовки выпускников эстонских школ к межличностному общению со сверстниками из других соевых республик.

3. Стратегия обучения близка к стратегии усвоения учащимися учебного материала. В ней соблюдается внутренняя логика формирования коммуникативных умений (создание мотивационной установки, снятие лексико-грамматических трудностей в коммуникации, формирование коммуникативных умений с постепенным отказом от опор на графический текст, аудиотекст).

4. Структура учебника, ее цикличность способствуют динамичному развитию всех видов речевой деятельности и подготовке учащихся к итоговому общению, близкому и естественному (диспуты, конференции, собрания, беседы и др.).

5. Разработанная нами методика проведения т.н. внеклассных уроков имеет своей целью подготовку учащихся к решению

реальных коммуникативных задач и снятие психологического барьера в общении с носителями языка.

6. Мотивационная стратегия учебника строится на учете факторов, стимулирующих познавательную активность учащихся старших классов (социальная значимость обсуждаемых проблем, постановки конкретных целей перед учащимися, новизна в методике, личностная индивидуализация учебной деятельности и др.).

7. В учебном пособии "Поговорим... поспорим" принята трехвидовая классификация упражнений: 1) предкоммуникативные, 2) условно-коммуникативные, 3) коммуникативные.

8. Результаты анализа эффективности учебника показали, что учебник устной коммуникации, написанный с учетом речевых потребностей и познавательных интересов учащихся, повышает мотивационную активность учащихся и ведет к формированию высокого уровня коммуникативной компетенции.

П у б л и к а ц и и

1. Алликметс К.П., Метса А.А. Поговорим...Поспорим (для учащихся IX-X классов). - Таллин: Валгус, 1982.
2. Алликметс К.П., Метса А.А. Поговорим...Поспорим (для учащихся XI классов). - Таллин: Валгус, 1983.
3. Метса А.А. Условия формирования эстонско-русского двуязычия в классах с углубленным изучением предмета. - В кн.: Проблемы учебного текста и умение выражения учащихся. Таллин 1979, с. 171-178 (на эст. яз.).
4. Метса А.А. Основные принципы создания пособия по формированию навыков коммуникации. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1978, вып. 449, с. 28-33.
5. Метса А.А. Методическая стратегия коммуникативно ориентированных учебников русского языка. - Ньюкоуде Кооль, 1985, № I, с. 28-32 (на эст. яз.).
6. Метса А.А., Алликметс К.П. Принципы создания учебного пособия по устной коммуникации для классов с углубленным изучением русского языка. - В кн.: Тезисы докладов и сообщений У Международного конгресса препода-

вателей русского языка и литературы. Прага, 1982, с. 360-361.

7. Адликетс К.П. Классы с углубленным изучением русского языка (состояние и задачи).—Русский язык в школе, 1984, № 5, с. 86-91.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ В ПОТОКЕ ИНФОРМАЦИИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗА

Л. Васильченко
Кафедра педагогики

В последнее время все актуальнее становится проблема самостоятельности и активности студентов в учебной и общественной работе. Это связано со стремительным ростом потока информации и ускорением научно-технического прогресса, которые требуют постоянного обновления знаний. Решение этой проблемы начинается уже в период адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе и в значительной мере зависит от учета опыта самостоятельного поиска разнообразной информации и интересов, сложившихся у них в школьные годы.

Материалы исследований юношеских библиотек и наши данные, полученные за последние 6 лет, свидетельствуют о том, что устойчивая позиция учащихся в потоке информации формируется в основном к 8 классу. Последующие годы обучения в школе приводят к очень незначительным сдвигам в структуре интересов и предпочтениях определенных источников информации большей части школьников. При этом обнаружилось, что на поиск дополнительной информации по предметам оказывает влияние не столько ее количество и качество, сколько содержание программного материала. По данным Т.И. Шамовой ("Активизация учения школьников", 1982) это в первую очередь относится к истории, литературе, географии, биологии. Для физики и математики, помимо трудности предметов, существенное значение имеет их большая значимость для продолжения учебы и повыше-

ния профессионального уровня.

Важную роль в формировании ожиданий и установок по отношению к научной и научно-популярной литературе определенного содержания играют учебники. Из 200 старшеклассников, опрошенных нами в 1986 г., более 60% отметили, что по отдельным предметам трудность текста учебника не стимулирует самостоятельного поиска дополнительной информации. Аналогичная картина получена и в 4-х группах первокурсников, где из 79 человек 70 сослались на то же. О большом значении программы и учебников свидетельствует сравнение результатов вступительных экзаменов по математике за 1976 и 1977 год, приведенное членами комиссии Петрозаводского университета. Они обратили внимание на снижение уровня знаний у абитуриентов, сдававших экзамен впервые по новым программам и учебникам. А данные воронежских исследователей, опубликованные в 1985 году, говорят о неудовлетворенности учебниками значительной части учителей математики. Трудность учебников привела к тому, что для некоторых выпускников единственным источником информации по математике стало объяснение учителя. Нетрудно предположить, каковы последствия этого явления для преподавания физики и всей учебной работы технических вузов.

В целом по материалам многих исследований последних лет, а также на основании наших данных четко вырисовывается круг предметов, где большинство учащихся активно или пассивно в поиске информации. Два предмета на протяжении всего периода обучения в школе любимы большинством учащихся независимо от их планов на будущее — это литература и история. Иная ситуация складывается при изучении языков, математики, обществоведения и военного дела, где почти все чтение по предметам осуществляется по требованию учителя. Это необходимо учитывать преподавателям вузов при работе с младшими курсами для формирования их интереса к предметам.

Физика, математика, биология, химия и география имеют определенный круг заинтересованных. Нередко именно устойчивый интерес к ним, возникший в первые годы изучения, приводит учащихся в вузы соответствующего профиля. У них, как правило, уже в школьные годы накоплен значительный опыт обращения к различным источникам информации по любимым пред-

метам. Они знакомы и с трудными научными текстами. Поэтому организация самостоятельной работы по специальным предметам не вызывает особых осложнений.

Изучение этих же предметов другими студентами может вызывать затруднения, так как уже в школьные годы они не вызвали интереса. Значительная часть старшеклассников считает их трудными.

Отношение ко многим предметам довольно устойчиво и мало зависит от работы школы и учителей. Так, история во всех школах — один из самых любимых предметов. Число учащихся, самостоятельно занимающихся ею, почти втрое превышает число интересующихся обществоведением, хотя преподают эти предметы одни и те же учителя. То же самое можно сказать о литературе и русском языке. Исследователи связывают это с особенностью содержания и сложностью учебников, формирующих определенную установку по отношению к соответствующей литературе.

Установка, сложившаяся по отношению к некоторым предметам в школе, в вузе может стать причиной возникновения психологических барьеров у студентов младших курсов. Особенно, если с первых же дней учебы им предложат большой объем самостоятельной работы с научной литературой. Только понимание специфики позиции и использование различных методических приемов, нацеленных на повышение интереса к изучаемому материалу, могут дать хорошие результаты.

Другая проблема связана с возрастанием потока информации, получаемой студентами по разным каналам. Это приводит к общему росту информированности и желанию поделиться своими соображениями по ряду вопросов, выходящих за рамки программного материала. Возникает необходимость в новом подходе к изучению многих вопросов и воспитательной работе на курсах. В некоторых вузах находят выход в создании различных дискуссионных клубов для студентов, особенно по актуальным общественно-политическим проблемам.

Дополнительные трудности создает рост объема информации по специальности. Студенты и даже старшеклассники в классах с углубленным изучением отдельных предметов, несмотря на все возрастающие возможности для самообразования, начинают сознательно ограничивать круг своего чтения. Так, по данным

нашего опроса 73,3% учащихся из нескольких выпускных классов и 65% опрошенных первокурсников указали на рост информации, как на одну из основных причин их перехода на "деловое чтение". Это приводит к появлению элементов практицизма, которые могут обернуться слишком узкой подготовленностью к будущей профессиональной деятельности. К сожалению, уже в старших классах школ дает себя знать недостаточное внимание многих учащихся к вопросам изобразительного искусства, музыки, литературы и т.п. Тревожит и низкий уровень интереса к экскурсиям на художественные выставки, природные объекты, в музеи. В период обучения в вузе некоторые установки могут закрепиться. Поэтому проблема регулирования учебной нагрузки и обеспечения содержательного досуга студентов требует своего решения. Некоторые технические вузы даже специально вводят факультативные курсы для повышения общего культурного уровня будущих специалистов. Внимание со стороны руководителей курсов и общественных организаций вуза может способствовать повышению интереса студентов ко многим жизненно важным вопросам и стимулировать рост их активности.

П у б л и к а ц и и

1. Роль различных источников информации в усвоении знаний учащимися по отдельным предметам. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1981, вып. XIV: Дидактическая эффективность источников учебной информации, с. 5-24.
2. Ученик в потоке информации (в соавторстве с У. Кала). - В кн.: Результаты педагогических исследований 1976-1980. Таллин, 1981.
3. Об использовании источников информации. - Русский язык в эстонской школе, 1983, № 4, 5, 6.
4. Факторы, влияющие на использование информации учащимися. - Ньугоуде Кооль, 1984, № 3 (на эст. яз.).

ОБЩАЯ МЕТОДИКА КОНКРЕТИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

П. Крейтсберг
Кафедра педагогики

1. Постановка значимых и в то же время достижимых за определенный промежуток времени целей обучения представляет собой одну из самых больших трудностей, как для начинающих, так и опытных учителей. В качестве цели определенного урока зачастую выдаются общие учебно-воспитательные устремления или интенции, которые определяют лишь весьма общую направленность деятельности (например, "развивать логическое мышление", "повысить интерес к литературе", "развивать речевые навыки учащихся" и т.д.). Часто цели обучения отождествляются с содержанием обучения, без определения того, какие конкретные действия от учащихся ожидаются с определенными элементами содержания программы. До сих пор в нашей педагогической науке и в школьной практике нет общепринятого понимания того, что, собственно, должны отражать цели обучения. Полностью отсутствует методика формулирования конкретных учебно-воспитательных задач. Все это, по мнению некоторых авторов, приводит к тому, что в процесс управления учением школьников попадают многие случайные элементы, поэтому иногда даже трудно говорить о процессе обучения как процессе целенаправленном.

2. Мы считаем, что цели обучения должны определять основные ожидаемые результаты обучения. В конечном счете они должны быть доведены до такой конкретности, чтобы более или менее однозначно была определена ожидаемая от учащихся деятельность (действия, операции) над определенными элементами содержания программы. Таким образом, полное описание задач обучения является двумерным: с одной стороны, содержание, и, с другой - ожидаемая деятельность.

Основные трудности при формулировании конкретных целей обучения заключаются в выборе подходящих (адекватных) глаго-

лов, означающих ожидаемые от учащихся действия. Над одним и тем же элементом содержания можно производить различные действия. Пусть элементом содержания, например, будет закон Ома. Можно потребовать, чтобы ученики заучили и воспроизвели формулировку закона (устно или письменно), или на основе формулы данного закона выполняли простейшие вычисления, или использовали его при решении нешаблонных задач, или же, исходя из опытных данных, умели самостоятельно выводить закон Ома и т.д. Как видно из приведенного простого примера, содержание обучения само собой не определяет цели обучения, и ключевой вопрос, который мы до сих пор плохо осознаем, состоит в определении ожидаемой от учеников деятельности.

3. Отсутствие четкого целеполагания бросается в глаза в учебниках. Это ведет к тому, что учитель исходит из цели "проходить учебный материал", и чаще всего проверяют, запомнил ли ученик изложенный материал, т.е. в состоянии ли он его воспроизводить. Слишком редко стремятся к тому, чтобы ученики понимали и еще реже — чтобы они на деле применяли или самостоятельно анализировали учебный материал. Все вышесказанное вредно сказывается на мотивации учения школьников. Как показывают исследования последних лет, постановка и объяснение учащимся четких целей имеет сильную тенденцию вызывать у учащихся стремление достичь их и тем самым имеют прямое мотивационное значение.

4. Для описания конкретной методики формулирования целей обучения мы должны принять за основу определенную классификацию целей обучения. Общепринято делить цели обучения на обучающие, воспитывающие и развивающие. Данное деление теоретически слабо обосновано, а у учителей вызывает значительные трудности в различении обучающих и развивающих целей, с одной стороны, и воспитывающих и развивающих — с другой. Пока нет достаточно четкого разграничительного признака между ними.

Полагаем, что здесь мы должны исходить из определенной классификации человеческой деятельности. К настоящему времени более или менее общепринято делить человеческую деятельность на три взаимосвязанных вида: когнитивная (познавательная), аффективная (ценностно-ориентационная) и психомоторная

(преобразовательная). Мы свое внимание в дальнейшем сосредоточим на когнитивной деятельности.

По таксономии когнитивных целей обучения Б.С. Блума, когнитивная деятельность подразделяется на 6 видов:

1. Знание - ученик воспроизводит материал по памяти.
2. Понимание - ученик выполняет простейшие самостоятельные операции с материалом*.

- 2.1. Трансляция - ученик "переводит" информацию с одного языка на другой (составляет на основе аналитических данных графики и наоборот и т.д.).

- 2.2. Интерпретация - ученик "раскрывает" простые взаимосвязи между эмпирическими данными, обобщает, делает заключения.

- 2.3. Экстраполяция - ученик прогнозирует течение определенных процессов или явлений, исходя из эмпирических данных.

3. Применение - ученик разрешает новую для него проблему, которая требует выбора необходимых для этого абстракций (установленных законов, обобщений).

4. Анализ - ученик разбирает определенный материал на части и "раскрывает" взаимосвязи между элементами. По существу мы здесь имеем дело с высшей ступенью понимания.

5. Синтез - ученик объединяет определенные элементы адекватно в целое (предлагает решение какой-либо социальной проблемы, выдвигает гипотезу, согласующуюся с имеющимися данными, составляет план эксперимента и т.д.).

6. Оценивание - ученик дает всесторонне обоснованную оценку о ценности определенной цели, идеи, решения, метода и т.д.

Каждая из приведенных основных категорий имеет свои подкатегории.

Основной трудностью формулирования четких задач обучения является ясное описание ожидаемой от учащихся деятельности. К настоящему времени проведен ряд исследований, которые вы-

* Поскольку мы здесь имеем дело с категорией, охватывающей большое количество важных целей обучения, на которые обращается слишком мало внимания, представим ее значение более подробно через подкатегории.

явили наиболее точные глаголы для вышеприведенных категорий.

Формулирование задач обучения могло бы исходить из общих целей обучения, где глаголами, через которые выражается ожидаемая от учащихся деятельность, выступают, по существу, категории когнитивной таксономии. Затем уточняется каждая общая цель через определение конкретных внешне наблюдаемых действий, которые представляют собой критерии достигнутой общей цели. Приведем простой пример:

Общая цель:

- I. Понимает значение терминов "....."

Задачи обучения

- I. Своими словами дает определение термину "....."
2. Различает похожие по значению термины
3. Идентифицирует значение терминов "....."

При задачах обучения, соответствующих категории "знание", нет необходимости формулировать общую цель. Начиная с категории "понимание" это необходимо делать. В приведенном выше примере подчеркивается, что целью является действительно "понимание", а не только "определение" "различение" и "идентифицирование". Отмеченные выше действия представляют собой лишь одну возможную выборку из действий, которые отражают "понимание". Невозможно перечислить все конкретные внешне наблюдаемые действия, раскрывающие содержание общей цели. Если учитель имеет ясное представление по крайней мере об определенной части конкретных внешне наблюдаемых действий, осуществление которых предполагает общая цель, то будут и более хорошие предпосылки для ее реального достижения.

Более подробно данный подход изложен в рукописи книги автора данных тезисов "Психологические основы классификации целей обучения. Конкретизация целей обучения".

П у б л и к а ц и и

- I. Понятие целей обучения и их конкретизация. - Ньюкогуде Кооль, 1982, № 2, с. 19-23 (на эст. яз.).

2. Некоторые философские и общетеоретические проблемы целей обучения (в соавторстве с Х.Лийметс). - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1982, вып. XV: Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания, с. 3-11.
3. Понятие целей обучения. Классификация целей обучения по конкретности-абстрактности. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1982, вып. XV: Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания, с. 11-39.
4. Взаимодействие учителя и учащихся при передаче и принятии целей обучения. - В кн.: Взаимодействие личности и коллектива. Таллин, 1982, с. 41-44.
5. Классификационные основы целей обучения. - В кн.: Проблема оптимизации обучения и воспитания учащихся. М.: Изд-во АПН СССР, 1984, с. 3-17.
6. Некоторые исходные положения педагогического целеполагания. - Русский язык в эстонской школе, 1984, № 6, с. 18-22.
7. О целеполагании в учебно-воспитательной работе. - Ньюкууде Кооль, 1985, № 6, с. 27-30 (на эст. яз.).
8. Об эффективности предварительного ознакомления учащихся с подробными целями обучения на уровне учебных текстов. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. XVII: Повышение качества учебной литературы, с. 20-30.

ПОСТАНОВКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ КОМПЛЕКСЕ

К. Сакс

Кафедра педагогики

I. Исходным пунктом в исследовании целеполагания в области обучения и воспитания в школьной практике является принцип единства и дифференциации. Поскольку учебно-воспитательный процесс расчленен по учебным предметам, то главными методами исследования были выбраны сравнение и обобщение.

ние материала. Были проанализированы разные элементы учебно-методического комплекса, которые содержали материал о постановке и реализации целей обучения в общеобразовательной школе Эстонской ССР (учебные программы, методические руководства, рабочие тетради и т.д.).

2. При анализе целеполаганий следует установить структуру этого процесса. По нашему мнению, здесь можно выделить три этапа: постановка цели, ее реализация и определение ее достигнутой (оценка). При постановке целей также можно выделить следующие три уровня: уровень предмета, уровень классного курса и уровень урока. Другой подход к анализу - содержательный, который исходит из классификации целей на обучающие, воспитывающие и развивающие. Можно также взять за основу анализа классификацию целей на уровне задач по видам деятельности: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной, художественной (по М.Кагану).

3. В учебных программах цели обучения предмету даются, во-первых, в объяснительных записках, где они, кстати, сформулированы слишком обобщенно, зачастую абстрактно и даже голословно. Целеполагание по различным предметам различное: представляются или одна, главная цель (по математике), или же несколько групп (по физике - 5 и т.д.). По некоторым предметам перечисляются лишь обучающие цели, по другим также развивающие и воспитывающие, но на очень различных уровнях. Во-вторых, в программах дается по классам перечень основных знаний, умений и навыков (что учащиеся должны знать и уметь). В-третьих, в примерных нормах оценки также находят отражение цели (определение достижения целей). Анализ норм оценки показал, что нет полного согласия между постановкой целей и критериями оценки.

4. В методических руководствах цели обучения доводятся до уровня класса, а также до уровня отдельного урока. Промежуточным уровнем здесь является постановка целей на уровне учебных тем. Странно, что во многих примерных описаниях урока вообще отсутствуют цели урока. К сожалению, описание хода урока зачастую исходит из материала, а не из цели. Мало таких описаний уроков, по которым можно было бы судить, как

реализуются его цели.

5. Новейшим, очень перспективным приемом, по нашему мнению, является доведение целей до учащихся. Это можно осуществить посредством рабочей тетради, как это сделано авторами учебно-методического комплекса по немецкому языку для УШ класса.

6. В заключение можно сказать, что возможности использования учебно-методического комплекса для целеполагания далеко еще не исчерпаны. Главными путями усовершенствования этого процесса можно считать взаимное изучение опыта, накопленного методистами отдельных предметов, его обобщение и распространение.

П у б л и к а ц и и

1. Цели обучения и нормы оценки успеваемости учащихся. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1982. вып. XV: Проблемы конкретизации целей обучения. с. 90-103.
2. Зависимость активности учащихся от проверки и оценки их знаний. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация школьников в учебном процессе, с. 26-35.
3. О реализации целей обучения посредством методических указаний. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. XVII: Повышение качества учебной литературы, с. 6-20.

МЕТОДИКА УСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

Э. Круль

Кафедра общей физики

В настоящее время одной из самых острых проблем общеобразовательной школы стала непосильность учебной деятельности. С одной стороны, это вызвано несоответствием структуры изложения и объема учебного материала возрасту учащихся, с

другой – в большей мере пробелами в основных знаниях и умениях учащихся. Особенно отрицательно пробелы влияют на усвоение таких предметов, где последующий учебный материал базируется на предыдущем. В таком случае постепенное скопление пробелов приводит сперва к затруднениям в учебной работе, к снижению мотивации учения, а затем и к выпадению учеников из учебного процесса. Для предотвращения чрезмерного накопления пробелов необходимо до приступа к усвоению нового учебного материала обеспечить всем учащимся (класса) минимальный уровень (основных) знаний и умений. Подобное "выравнивание" знаний учащихся, как указывают Г.Г. Маслова и В.В. Усанов, представляет для учителя весьма серьезную педагогическую проблему. По нашему мнению, затруднения по этому вопросу в практике обучения в большей мере вызваны недостаточным изучением данной проблемы в теоретическом плане. Во-первых, нет ясности в том, что подразумевается под необходимым минимумом знаний и умений и как определить этот минимум. Во-вторых, плохо изучены и внедрены методы, позволяющие в повседневной школьной практике обеспечить всем (или почти всем) учащимся необходимый минимум знаний и умений. Вследствие теоретической нерешенности этих двух проблем до сих пор не разработаны качественные методические материалы и рациональная методика для своевременного и оперативного устранения пробелов в основных знаниях и умениях учащихся.

1. Определение необходимого минимума знаний и умений.

Самой низкой оценкой, удостоверяющей, что ученик готов к изучению последующего учебного материала, является в нашей школьной практике "3"^{*}. В принципе, ученик, получивший эту оценку, должен иметь необходимый минимум знаний и умений. Но приведенные в программах нормы оценивания слишком общие и на практике уровень, соответствующий "тройке", недопустимо "расплывается". Анализ основных положений психологии мышления и педагогической психологии привел нас к заключению, что в практике обучения необходимым надо считать такой мини-

^{*} На практике этот критерий редко соблюдается и ученик, получивший "неудовлетворительно" в большинстве случаев должен "исправлять оценку" в ходе усвоения последующего материала.

малый уровень знаний и умений, который обеспечивает ученику успешное и посильное выполнение последующих учебных задач в классе без специального повторения уже изученного материала. Конечно, конкретный подход учителей к предмету определяет и специфику необходимого минимума знаний и умений. Но благодаря нашим единым программам общеобразовательной школы и применяемым единым учебным пособиям и даже методике преподавания различия в необходимом минимуме знаний и умений не очень большие. Поэтому вполне возможно не только дать общие методические рекомендации, а даже ограничить (конечно в определенных пределах) этот минимум для обучения, при котором соблюдается определенный порядок изложения материала. Для выведения необходимого минимума знаний и умений мы исходили из общей методики конкретизации целей обучения и их определения через ожидаемую от учащихся деятельность. При таком выражении целей обучения образуется двухмерная структура – определенным элементам учебного материала сопоставляются интеллектуальные операции (выражаемые через внешне наблюдаемую деятельность), которые ожидаются от ученика при достижении цели. Для классификации названных интеллектуальных операций мы пользовались известной таксономией когнитивных целей обучения, разработанной под руководством Б.С. Блума. Сопоставление элементам содержания ожидаемой от учащихся деятельности возможно по крайней мере двумя способами: по методике Б.С. Блума или по методике Дж.Х. Блока и Л.У. Андерсона. Наш анализ показал, что последняя методика более приемлема для практического пользования. По этой методике цели обучения выражаются таблицей, называемой спецификацией целей обучения. В таблице одну дименсию образуют основные категории таксономии целей обучения, другую – элементы содержания. Определение целей обучения происходит в два этапа. Во-первых, определяются общие цели курса (содержательными элементами являются ключевые разделы и моменты курса). На втором этапе определяются цели обучения для повседневной учебной деятельности. Для этого вначале выясняются все новые элементы содержания учебного материала и устанавливается их иерархическая последовательность на основе логического и педагогического анализа. После выявления элементов содержа-

ния анализом учебных и методических материалов определяются уровни интеллектуальных операций, ожидаемых от учащихся при усвоении этих элементов. Но получаемые цели в виде спецификации слишком общие и для практических нужд требуют конкретизации до уровня задач обучения. Для установления задач обучения мы пользовались методикой Н.Э. Гронлунда*. Для выделения целей обучения, выражающих необходимый минимум знаний и умений, мы руководствовались самым характерным для них положением (требованием), сформулированным нами вначале, согласно которому уровень должен быть достигнут всеми учащимися. С этой точки зрения представляют большой интерес результаты практического применения идей концепции полного усвоения, разработанной В.С. Блумом. Изучение ряда работ американских авторов и проделанный нами анализ позволили сделать вывод, что полное усвоение учебного материала достижимо на уровне знания и понимания (трансляции). С другой стороны, согласно позиции Р.М. Ганье, новое понятие (его определение) или закон (правило) считается усвоенным, если ученик сможет ими пользоваться. Достижение таких целей предполагает, как минимум, умение транслировать. Следовательно, уровень трансляции может и должен быть достигнут всеми учащимися.

II. Методика обеспечения полного усвоения необходимого минимума знаний и умений всеми учащимися

В поисках разработки рациональной методики обеспечения полного усвоения (ПУ) необходимого минимума знаний и умений всеми учащимися нельзя не учитывать основные положения и богатый опыт практического применения идей концепции ПУ. Обобщения, сделанные многими американскими авторами по практическим результатам применения стратегии ПУ, а также наш анализ реальной обоснованности требования ПУ всего учебного материала показывают, что требование ПУ целесообразно выдвигать лишь в отношении основных знаний и умений.

На практике ПУ учебного материала реализуется на базе применения точных целей обучения. Методика ПУ разрабаты-

* Основные положения этой методики изложены в статье П.У. Крейтсберга в настоящем сборнике.

вается в дополнение к традиционной учебной деятельности в классе. Для этого учебный материал, подлежащий усвоению, делится на учебные единицы – на логически законченные (целостные) части, которые проходят за одну-две недели обучения. В ходе обучения много внимания обращается на создание у учащихся ясного и четкого представления о предъявляемых им требованиях. Для этого учащимся сообщают цели курса (темы) и конкретные цели учебной единицы (раздела) на уровне задач обучения. В конце каждой учебной единицы проводится короткий диагностический тест, задачи которого соответствуют установленным конкретным целям. После выполнения теста применяется простая и оперативная методика для определения результатов и разделения учащихся по этим результатам на достигших необходимого минимум знаний и умений и на не достигших. Затем для первой группы учащихся организуется самостоятельная работа, а со второй (коррекционной) продлевается анализ допущенных ошибок, связывая их с целями обучения, и проводится коррективное обучение, в котором наиболее распространенные пробелы устраняются коллективно, а остальные – в индивидуальной или групповой работе по программированным предписаниям. На следующем занятии проводится новый тест, но только на те задачи, которые соответствуют недостигнутым целям. После достижения основных целей учебной единицы всеми (или почти всеми) учащимися приступают к изучению последующей единицы. Традиционно результаты диагностических тестов не оцениваются. В данном случае деятельность учащихся мотивируется объяснением, что тест служит средством подготовки к контрольной работе, проводимой после прохождения нескольких учебных единиц.

На базе методик выделения и IV необходимого минимума знаний и умений нами были разработаны по курсу физики 8 класса соответствующие методические материалы и проведен эксперимент по изучению влияния выведения всех учащихся на единый уровень по основным знаниям и умениям. Проведенная в конце эксперимента контрольная работа выявила существенную разницу в результатах экспериментальных и контрольных классов. В пяти экспериментальных классах, где учителя полностью или в общих принципах придерживались предложенной нами методики, средний балл был 10,38 (из 18 возможных), а в четыр-

надцати контрольных классах - 6,45.

Полученные результаты показывают, что определение необходимого минимума знаний и умений при помощи точного целеполагания учебного материала, обеспечение полного усвоения этого минимума и мотивирования деятельности учащихся точно установленными целями (задачами) обучения позволяют значительно повысить качество усвоения учебного материала.

П у б л и к а ц и и

1. Перспективы дальнейшего развития программированного обучения. - В кн.: Физика: Наука и производство: Тез. докл. юбилейной конф. отделения физики. Тарту, 1982, с. 68-69 (на эст. яз.).
2. Дополнительные программированные учебные воздействия в обучении (постановка проблемы). - В кн.: Проблемы высшей школы. Тарту, 1984, вып. 7, с. 84-90.
3. Проблемы полного усвоения учебного материала в современной дидактике. - Ньюкоуде Кооль, 1985, № 9, с. 23-26. (на эст. яз.).
4. Коррективные материалы по курсу физики 8 класса. Тарту, 1985. - 46 с. (на эст. яз.).
5. Исходные тесты. Тарту, 1985. - 16 с. (на эст. яз.).
6. Диагностические тесты по физике для 8 класса: Варианты А, Б и В. Тарту, 1985. - 59 с. (на эст. яз.).
7. Заключительные тесты: Варианты А и Б. Тарту, 1985. - 10 с. (на эст. яз.).

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

И. Унт

Кафедра педагогики

I. Одним из наиболее наболевших проблем в современной дидактике является формирование у учащихся умений и навыков самостоятельного усвоения знаний. В материалах по школьной

реформе указывается на большие недостатки в этой области у окончивших наши средние школы. Названная проблема комплексно связана с рядом актуальных направлений современной дидактики и непосредственно с теорией развивающего обучения.

2. Одной из методологических основ теории развивающего обучения является теория целей обучения, на основе которой открывается возможность фиксировать место целей развивающего обучения в общей системе целей. Последнее позволяет уточнить сущность учебных умений, откуда, в свою очередь, вытекают требования к методам и средствам формирования этих умений. Данная работа и посвящена формированию учебных умений как узловому вопросу развивающего обучения.

3. Эмпирической основой данной работы, наряду с материалами самого автора, являются также данные исследований сотрудников проблемной группы дидактики НИИ педагогики ЭССР на общественных началах и участников секции дидактики исследовательских курсов учителей-практиков (всего около 30 работ), выполненных в течение XI пятилетки и посвященных проблематике развивающего обучения.

4. При использовании понятия развивающие и обучающие цели мы предполагаем их известную условность. Под обучающими целями мы подразумеваем содержательную сторону образования (т.е. знания, умения и навыки, связанные с конкретным учебным предметом); под развивающими же целями — операционные стороны учебной деятельности учащегося (т.е. формирование таких умений и навыков, с помощью которых протекает учебный процесс и в основе которых лежат умственные способности. Термин "развивающие цели" в вышеупомянутом значении не отражает того факта, что умственное развитие учащихся происходит в диалектическом единстве содержательного усвоения учебного материала и оперирования им. Поэтому мы будем рассматривать развивающее обучение как семантически условное понятие.

5. Исходя из вышесказанного развивающими целями обучения следует считать формирование таких умений, которые обеспечивают владение операциями, необходимыми для учебной работы — именно они и представляют собой умения учебной работы. Развивающие цели обучения охватывают как восприятие учебного материала, его обработку, логическое оперирование им, так и

творческое его применение. Исходя из этого мы можем следующим образом классифицировать учебные умения: 1) умения, связанные с восприятием учебного материала (умение читать, слушать, наблюдать и т.д.); 2) умения логически оперировать учебным материалом (выделение существенного, его структурирование, делать из него выводы и т.д.); 3) творческие умения (разрешение проблем, творческая работа и т.д.).

С другой стороны, мы можем классифицировать учебные умения на основе сфер их применения, как-то: 1) общие учебные умения, которые используются в отношении почти всех учебных предметов; 2) межпредметные умения, которые используются только в отношении определенной группы предметов; 3) внутрипредметные умения. Большинство известных учебных умений относится к первой категории, поскольку именно общие учебные умения являются основой самостоятельной учебной деятельности учащихся. Мы рассматриваем уровень и формирование именно этих учебных умений.

6. Цели развивающего обучения могут быть реализованы лишь через активизацию учащихся. Выделим здесь различные уровни активизации: 1) активность на уровне запоминания; 2) активность на уровне мыслительных операций; 3) активность на уровне творческого мышления и поиска новых знаний. Хотя эти уровни качественно различны, однако, их нельзя противопоставлять друг другу. В соответствии с психологическими особенностями усвоения учебного материала активизация необходима на всех уровнях. В реальной учебной работе эти уровни, разумеется, переплетаются.

7. На основе эмпирических исследований, проведенных в области общих учебных умений, можно сделать следующие выводы. Средний уровень учебных умений наших учащихся не соответствует тем требованиям, которые предъявляют им учебная литература и прочие учебные материалы в соответствующем классе. В особенности это относится к учебным умениям, которые связаны с логическими мыслительными операциями и применением знаний. Сравнение двух поколений учащихся (1969 г. и начало 1980-х годов), когда были проведены испытания навыков чтения и умения самостоятельной работы с учебным материалом в У классе, по суммарным показателям выявило некоторые поло-

жительные тенденции развития. Качественный же анализ показал, что в области чтения эти сдвиги произошли за счет повышения скорости чтения (а не за счет понимания прочитанного), а в области самостоятельной работы с учебным материалом — за счет выполнения таких заданий, которые предполагали простое воспроизведение текста. Особо встревожили нас результаты исследования, которое заключалось в том, что в III классе исследовались умения работать с учебником. Затем эта же работа была проведена в VI классе (с тем же учебником III класса). Выяснилось, что в работе с учебником естествознания никаких сдвигов не произошло. Можно полагать, что причиной такого феномена является то, что в классах средней ступени все же мало обращается внимания на развитие умений самостоятельного прохождения учебного материала. С другой стороны, исследования показали, что развитие некоторых учебных умений в обычном учебном процессе даже при минимальной затрате времени дает весьма хороший эффект. Такие положительные сдвиги проявились, например в начальных классах в умении решать творческие задачи по математике.

Результаты учащихся по самостоятельной проработке учебного материала по различным предметам статистически значимо коррелировали между собой, что свидетельствует о важном месте общих учебных умений в самостоятельной учебной работе учащихся. Уровень учебных умений довольно тесно коррелирует с успеваемостью учащихся. В уровне названных умений наблюдаются большие различия между учащимися как в больших, охватывающих учащихся нескольких школ, контингентах, так и внутри отдельной школы или класса. При этом индивидуальные различия в уровне учебных умений больше, чем в успеваемости. Это указывает на необходимость индивидуализации процесса формирования учебных умений. Наши исследования указывают на довольно высокую эффективность индивидуализации в этой области.

8. Основной организационной формой развития учебных умений является самостоятельная работа учащихся как на уроке, так и в случае других форм учебной работы (дома, в библиотеке, на производстве и т.д.). Самостоятельная работа создает предпосылки для активизации учащихся при работе в подходящем для них стиле и темпе, а при индивидуализации заданий — так-

же на подходящем для них уровне.

9. Самостоятельная работа предполагает руководство учебной работой школьников. Оптимальное руководство повышает эффективность этой работы. Оперативным средством руководства учебной деятельностью является рабочее руководство, систематический набор которых составляет рабочую тетрадь. Если самостоятельная работа не дает ожидаемого эффекта, то причина этого кроется в несоответствии рабочего руководства (или всей рабочей тетради) целям обучения, в том числе и задачам формирования учебных умений. На основе имеющегося опыта работы с экспериментальными и анализа действующих рабочих тетрадей мы считаем оптимальными такие рабочие тетради, которые выполняли бы следующие основные функции: 1) руководят самостоятельной учебной деятельностью учащихся во всех звеньях учебного процесса; 2) планомерно формируют учебные умения; 3) оказывают учителям методическую помощь и помогают им рационализировать учебную работу; 4) интегрируют все элементы учебно-методического комплекса. Основным недостатком рабочих тетрадей в том, что в них мало или вовсе нет рабочих руководств к самостоятельной проработке нового учебного материала; в них мало творческих заданий; они изолированы от остальной учебной литературы; в них мало обращается внимания на формирование учебных, в особенности общих учебных умений; недостаточно заданий для более слабых учащихся.

10. Результаты исследовательской работы как автора данного сообщения, так и учителей-исследователей внедряются в практику через научные статьи, выступления на семинарах, совещаниях, научных конференциях и т.д., в практической учебной работе самих учителей, а отчасти и в дидактических материалах для массового пользования. Соответствующие рекомендации для внедрения сделаны и Министерству просвещения Эстонской ССР.

П у б л и к а ц и и

I. Каким быть учебнику (в соавторстве с Я. Микком). - Народное образование, 1981, № 4, с. 71-73.

2. Об умениях самостоятельной работы учащихся. - Ньукогуде Кооль, 1981, № 5, с. 34-36 и № 6, с. 29-32 (на эст. яз.).
3. Дидактика на исследовательских курсах. - Ньукогуде педагогика я кооль. Таллин, 1982, вып. XXX, с. 98-110 (на эст. яз.).
4. О развивающих целях обучения. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1982, вып. XV: Проблемы конкретизации целей обучения и воспитания, с. 65-76.
5. Активизация студентов в учебной работе. - В кн.: Активизация студентов в учебно-воспитательном процессе. Таллин, 1983, с. 30-31 (на эст. яз.).
6. Необходимость и возможность разнообразить организационные формы обучения. - В кн.: Современный урок. Таллин, 1983, с. 3-7 (на эст. яз.).
7. Активизация школьников в учебном процессе. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация школьников в учебном процессе, с. 4-14.
8. Дидактические функции преподавания родного языка. - В кн.: Школа и родной язык. Таллин, 1984, с. 9-14 (на эст. яз.).
9. Что ожидает школьная реформа от рабочей тетради на печатной основе. - Ньукогуде Кооль, 1985, с. 20-23 (на эст. яз.).
10. Функции рабочей тетради для учащихся в комплексе учебной литературы. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985, вып. XVII: Повышение качества учебной литературы, с. 30-41.

АКТИВИЗАЦИЯ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ VIII КЛАССА ПРИ РАБОТЕ С КАРТОЙ

Т. Педастсаар
Кафедра педагогики

Из закономерностей учения вытекает, что усвоение знаний и умственное развитие учащихся возможно лишь в процессе ак-

тивной учебной деятельности. Общее активное состояние ученика создает предпосылки для успешного восприятия информации и соответствующей практической деятельности. Следовательно, учебная работа должна быть организована так, чтобы вызвать это активное состояние, т.е. потребовать от учащихся определенных умственных усилий.

Далеко не каждое задание активизирует учащихся, стимулирует их познавательные усилия. По-настоящему активны они лишь при самостоятельном поиске нового, при размышлениях и в ходе выполнения заданий творческого характера.

Можно выделить три различных уровня активизации: 1) активизация процессов восприятия и памяти; 2) активизация мыслительной деятельности; 3) творческий подход к решению какой-либо проблемы. Эти ступени ведут от низших уровней активизации к достижениям высших. Внешняя активность, когда ученик механически выполняет какую-либо работу, не задумываясь особенно над ее содержанием, не развивает учащихся.

При изучении географии важную роль играет работа с картой, которая служит наглядным средством, отражающим особенности объектов и явлений языком символов. В работе с ней мы имеем дело с таким видом наглядности, которая дает богатые возможности для активизации познавательной деятельности школьников. Обучение с ее помощью происходит обычно в продвижении от конкретного к абстрактному. Переход этот осуществляется постепенно в процессе индуктивного мышления. Но возможен и противоположный вариант на основе дедуктивного подхода к решению проблемы. Ценность его заключается в том, что он развивает творческое мышление учащихся, делает привычным для них мысленный эксперимент.

Таким образом, карта в учебном процессе выполняет две функции: 1) источник информации (индуктивный путь познания); 2) средство доказательства дедуктивных выводов.

Карта превращается в эффективное средство активизации познавательной деятельности лишь при условии, если ее использование связано с ответом на проблемные вопросы, с решением проблемных задач, т.е. при необходимости выхода за рамки стандартных ситуаций.

При изучении экономической географии СССР в 8 классе та-

кую работу возможно организовать несколькими различными способами. Во-первых, выбор источника, из которого ученик может получить необходимую информацию. Читая учебник, ученик чаще всего усваивает знания путем механического запоминания (если, конечно, не прибегает к специальным приемам). Совершенно иная ситуация, когда эту информацию ученик добывает самостоятельно на основе чтения карт. Поскольку карта представляет необходимый материал на языке символов, ученику прежде всего приходится ответить на вопросы: Правильно ли я читаю карту? Получил ли всю возможную информацию? Как выделить наиболее существенное? Уже это заставляет ученика размышлять, сомневаться и активизирует его в учебной работе. При этом у ученика всегда остается возможность проверить правильность своих рассуждений с помощью текста учебника.

Такой способ приобретения знаний по географии приводит к совершенствованию умений работать с картой и получению более полной информации. Но главное достижение – это умение видеть географические связи в пространстве и анализировать явления. Работа с учебником такого эффекта не дает.

Во-вторых, большое значение имеет характер самих заданий для работы с картой. Уменьшению пассивности учащихся на уроках способствуют задания, содержащие проблемные вопросы. Приведем примеры таких заданий для 8 класса по теме "География транспорта":

- Почему железные дороги между Северным Кавказом и Закавказьем располагаются по побережью Черного и Каспийского морей? Для ответа используйте физическую карту и карту транспорта.

- Пользуясь картой, найдите города, находящиеся на пересечении речных и железнодорожных путей Сибири. В чем состоит особое значение этих транспортных узлов?

- Определите по карте, какой маршрут из перечисленных ниже будет по железной дороге наиболее кратким: а) Сыктывкар – Воркута; б) Ашхабад – Душанбе; в) Красноярск – Томск; г) Москва – Челябинск.

- Найдите на карте наиболее экономный путь доставки древесины из Игарки в Ленинград.

- Выясните, с помощью каких видов транспорта и как можно

добраться из Таллина 1) в Калининград, 2) в Минск.

Наиболее целесообразны целые серии таких заданий по темам и специальные руководства для работы с картами. Такая система заданий для эстонских школьников разработана нами в соавторстве с Х. Тийтс в виде сборника "Задания для повторения и контроля знаний по географии 8 класса", который подготовлен к печати и отвечает вышеперечисленным требованиям.

П у б л и к а ц и и

1. Социально-экономические карты и их эффективность в учебном процессе. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1981, вып. XIV: Дидактическая эффективность источников учебной информации, с. 45-65.
2. Карты как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроке экономической географии. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация школьников в учебном процессе, с. 87-93.
3. О развитии умений читать карту в ходе обучения экономической географии СССР. - В кн.: Школьная география и современность. Таллин, 1983, с. 28-33 (на эст. яз.).
4. Работа с картами - важное умение учебной работы. - Ньюгуде Кооль, 1984, № 3, с. 39-41 (на эст. яз.).
5. Географическая карта как важный компонент учебной литературы. - В кн.: Повышение качества учебной литературы. Советская педагогика и школа, вып. XVII, Тарту, 1985, с. 89-98.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Х. Сикка

Кафедра педагогики, Таллинский педагогический институт

Учебная программа выдвигает перед учащимися одинаковые требования. В то же время каждый ученик наделен индивидуальными особенностями, исходя из которых реализация данных тре-

бований происходит дифференцированно. Индивидуальные различия проявляются во всех психических свойствах.

В учебной работе индивидуальные особенности учащихся учитываются прежде всего в области основных показателей умственного развития: в знаниях, умениях и навыках, в умственных способностях, в умениях самостоятельной умственной работы. Большие различия учащихся в перечисленных свойствах и обуславливают индивидуализацию учебной работы.

Целью нашего исследования было изучение путей и возможностей индивидуализации обучения математике в третьем классе. Для проведения обучающего эксперимента были созданы дидактические средства (индивидуализированные дополнительные задания). При их составлении мы учитывали: 1) разную степень трудности задач, 2) занимательность, многообразие задач, 3) увеличение числа задач творческого характера.

С целью изучения индивидуальных различий учащихся и оценки эффективности обучающего эксперимента были проведены: 1) предметные тесты для выявления математических знаний, умений и навыков; дополнительно был проведен контроль устного счета учащихся; 2) письменные самостоятельные работы для определения учебных умений; 3) серия тестов для изучения общих умственных способностей учащихся и 4) вопросник для оценки отношения учащихся к разным учебным предметам.

Эффективность экспериментального обучения оценивали на основе средних показателей экспериментальных (Э) и контрольных (К) групп учащихся. Дополнительно анализировали эффективность в различных группах учащихся (в слабой, в более слабой средней, в более сильной средней и в сильной). Группы учащихся были образованы на основании: 1) успеваемости; 2) учебных умений; 3) общих умственных способностей.

Эксперимент проводился в 1983/84 уч. г. с 360 учащимися городских и сельских школ: из них в Э - 197 и в К - 163 учащегося.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

I. Индивидуализированная самостоятельная работа оказалась эффективнее в области формирования знаний, умений и навыков учащихся. Экспериментальное обучение было эффективнее как в городских, так и в сельских школах. Исходный и итоговый

вый уровень знаний городских учащихся оказался выше сельских, причем средний прирост знаний был значительно больше у городских учащихся.

2. В результате обучающего эксперимента значительно повысилась скорость устного счета и увеличилось количество правильных ответов учащихся Э классов. В меньшей степени удалось изменить точность счета. В умениях устного счета выявились также большие различия между учащимися городских и сельских школ.

3. В течение учебного года повысился уровень учебных умений учащихся Э классов заметно больше, чем у К контингента. Средний прирост учебных умений оказался одинаковым у сельских и городских учащихся.

4. Индивидуализированная самостоятельная работа оказалась эффективнее традиционного и в области формирования умственных способностей учащихся. Статистически значимая разница в пользу Э имеет место в вербальных способностях, индуктивном мышлении, арифметических способностях и в скорости восприятия. Статистически значимой разности между Э и К не выявилось в результатах теста диагностирующего пространственного представления. Исходный уровень общих умственных способностей сельских учащихся оказался гораздо ниже, чем у городских учеников. После обучающего эксперимента значительных различий между городскими и сельскими учащимися не наблюдалось. Использование индивидуализированных дополнительных задач оказалось более эффективным именно в отношении развития потенциальных способностей учащихся с низким исходным уровнем.

5. В результате обучающего эксперимента заметно улучшилось отношение учащихся Э классов к математике.

6. Индивидуализированная самостоятельная работа не является одинаково эффективной для всех учащихся. В группах, образованных на основе успеваемости, экспериментальное обучение было самым эффективным в более сильной средней группе и в слабой группе. Выше оценили математику также учащиеся более сильной средней группы. В группах, образованных на основе умственных способностей, экспериментальное обучение дало наилучшие результаты у учащихся с низкими умственными способностями.

7. Развитие учебных умений было как в Э, так и в К группе больше в слабой и меньше в сильной группе. Экспериментальное обучение было одинаково эффективным во всех группах учащихся, результаты оказались немного выше в сильной и в более слабой средней группе.

8. Развитие общих умственных способностей в группах, образованных на основе умственных способностей, было как в Э, так и в К группе тем больше, чем слабее была группа. Развитие самих умственных способностей учащихся с низкими умственными способностями больше, чем развитие успеваемости. Экспериментальное обучение было самым эффективным с точки зрения развития умственных способностей учащихся слабой группы.

П у б л и к а ц и и

1. Возможности формирования познавательного интереса учеников начальных классов на уроках математики.—Ньюкоуде Кооль, 1982, № 5, с. 53-55 (на эст. яз.).
2. Индивидуальные особенности учащихся начальных классов и обучение математике.—Ньюкоуде Кооль, 1983, № II, с. 37-38 (на эст. яз.)
3. Изучение некоторых особенностей умственного развития младших школьников как предпосылка индивидуализации обучения математике в начальных классах. — В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI, с. 79-86.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

К. Индре
Кафедра педагогики

Из требований повышения эффективности обучения вытекает необходимость развивать у школьников умение учиться, т.е. самостоятельно усваивать учебный материал, работать с книгой, планировать и организовывать свою учебную работу, про-

верить и оценивать ее результаты.

Для постепенного перехода к самостоятельной работе необходимо уже в младших классах обучить школьников рациональным приемам учебного труда. Необходимо связать усвоение знаний с формированием приемов умственного труда. Многие авторы (Е.Н. Кабанова-Меллер и др.) считают приемы учебной работы и умственной деятельности показателями умственного развития. Основной целью обучения и является развитие познавательных способностей учащихся, повышение уровня их умственного развития.

2. Развивающее обучение состоит прежде всего в формировании у учащихся умений самостоятельного логического мышления. Умения характеризуются владением и правильным выбором необходимых для определенной деятельности приемов. Роль учителя здесь состоит в том, что он руководит составлением учеником плана своей деятельности, выбором приемов труда и действиями. Психическое развитие происходит только в процессе активной деятельности субъекта. Л. Выготский показал, что новые формы психической деятельности зарождаются в процессе внешней деятельности и лишь тогда переносятся во внутренний план. Любая самостоятельная работа требует умений и в большинстве случаев не отдельных, а целых комплексов.

3. Непременным условием получения новых знаний считается умение учителя управлять процессом умственной деятельности учащихся. Многие комплексные умения мы можем рассматривать с точки зрения того, какие частные умения логического мышления они предполагают и каких приемов умственного труда они требуют.

Исследователи учебных умений нашей республики (И. Унт, Э. Нурк и др.) пришли к выводу, что умения самостоятельной работы расположены на низшей ступени иерархии умений логического мышления, поэтому основы здесь необходимо закладывать уже в начальных классах. Здесь усваиваются наиболее простые связи между явлениями, свойствами и т.д., создаются формально-логические основы мышления. По мнению Л. Выготского, основным звеном развития психики является формирование понятий, их приятие, основа которого закладывается уже в начальных классах.

Развивающие цели выражают стремление учителя повысить умственные способности учащихся и сформировать у них умения умственной работы. Если в начальных классах сознательно управляют психическими процессами ученика, используя продуманные методы, которые требуют напряженной умственной работы, активного внимания, сознательного наблюдения, использования воображения и фантазии, то такой урок можно считать развивающим.

Одним из основных условий эффективности учебной работы является ясность целей. Цели должны быть возможно более ясными и для учащихся, которым они сообщаются через инструкции, распоряжения и проблемные ситуации. Ученик должен знать, какими приемами умственной деятельности он усвоит материал, к чему он затем должен быть способен — что должен знать, уметь, определить или обобщить.

4. Учителю начальных классов при нахождении развивающих целей обучения трудно определить иерархию их важности и трудности, а также возможности их реализации на конкретном уроке и на конкретном материале.

Представим систему интеллектуальных умений в той последовательности, которая одновременно отражала бы характерные черты развития психики ребенка младшего школьного возраста. Соответствующие цели и требования к общелогическим умениям умственной деятельности представим по классам.

Ц е л ь: создать предпосылки для формирования понятий.

I класс. а) Умение находить различия между объектами (различительные умения), б) умение выделить признаки и качества.

II класс. Умение выделить главное в общем виде.

III класс. а) Умение выделить существенное. Это важно прежде всего для формирования понятий, что предполагает именно словесное выделение общего и существенного в объекте; б) умение связать частное с существенным, что является предпосылкой формирования способности к обобщению.

Ц е л ь: научить основным мыслительным операциям и формам мышления.

I класс. а) Научить сравнивать объекты и явления на основе общих и частных признаков; б) уметь выделить главное и делать простые заключения.

II класс. а) уметь с помощью анализа выделить из целого его элементы; б) уметь составлять из отдельных элементов целое (умение синтезировать); в) **уметь находить причинные связи между частями.**

III класс. а) Умение выделить существенные признаки среди несущественных (и отбросить последние) – умение абстрагировать; умение переходить от основного к частному или конкретизировать; б) понимание логической последовательности. Умение обосновать свои мысли. Так развивается способность рассуждать, умение аргументировать, комментировать; в) умение обобщать и использовать символы.

Ц е л ь: создание основ для оценочной деятельности.

I, II и III классы. а) Умение оценивать свою работу. Здесь выясняется и готовность ребенка к работе, что и является признаком школьной зрелости; б) обращение к помощи лишь в случае необходимости; в) умение правильно реагировать на вопросы учителя и критически оценивать свои знания.

Ц е л ь: обеспечить развитие саморегуляции учащегося.

I класс. а) Умение распределять внимание; б) переключение с одного вида деятельности на другой. Переход от индивидуальной работы к коллективной или от выполнения задания по одной инструкции к деятельности по новой инструкции.

II класс. а) Уметь самостоятельно выполнять задания с новыми требованиями. Это предполагает использование уже приобретенных знаний и умений для выполнения новых заданий; б) **уметь рационально планировать свою работу. Это – наиболее существенный признак обучаемости, показывающий способность** ученика воспринимать руководство учителя; в) **уметь регулировать поведение** в ходе работы. Это значит, что учащийся должен суметь выполнить план своей деятельности и самостоятельно перейти к выполнению нового задания или к новому этапу задания, не дожидаясь распоряжений или объяснений учителя.

III класс. Умение объяснять свою деятельность. Это требует способности самоанализа по отношению к проделанной работе. На основе плана, составленного до начала выполнения задания, нужно подвести итоги работы и оценить результат. Это является основой формирования приемов самоконтроля.

5. Из вышесказанного исходят цели и требования для начальных классов, осознание которых позволяет учителю целенаправленно и обдуманно планировать свою работу.

При владении соответствующими учебными умениями ученик уже в начальных классах в состоянии оперировать учебным материалом. Роль учебных умений в самостоятельной проработке учебного материала проявляется хотя бы в том, что они являются как предпосылками, так и результатом развивающего обучения и представляют реальные возможности повышения эффективности учебной работы, поскольку данные умения исключают зубрежку и формальное усвоение изучаемого, делают учебный процесс более рациональным, способствуют активному, сознательному и системному усвоению материала.

П у б л и к а ц и и

1. Система формирования интеллектуально-учебных умений в начальных классах. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация школьников в учебном процессе, с. 69-78.
2. Формирование интеллектуальных умений учиться у учащихся начальных классов. - Ньюкогуде Кооль, 1984, № 3, с. 49-51; № 4, с. 49-51.
3. Формирование необходимых для учебной работы умений и навыков и развитие речи учащихся (в соавторстве с Э. Тоомтау). - Таллин: Изд-во Минпроса Эстонской ССР, 1984.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СТИЛЬ

А. Лийметс

Кафедра педагогики

Основная цель школьной реформы, если ее рассматривать в целом - повышение качества учебно-воспитательной работы. При этом нельзя упустить из виду наш основной ориентир - форми-

рование всесторонне развитой личности.

В современной педагогике существует целый ряд подходов к усилению влияния обучения на развитие школьника. Большие надежды возлагаются на дифференциацию обучения. Можно сказать, что в советской педагогике уже сложились различные системы дифференцированного обучения (Унт, 1974; Кирсанов, 1982). Как правило, дифференциация направлена на учет индивидуальных особенностей учащихся, как, например, особенностей памяти, мышления, темпа усвоения, имеющихся пробелов в знаниях и умениях, интересов учащихся и т.д. Однако в последнее время такой, бесспорно, нужный подход стал объектом критики (Орн, 1983) в силу своей относительной ограниченности.

Целостную и гармоничную личность можно формировать лишь при условии одновременного учета всех ее остальных качеств и с учетом наличия т.н. интегральных характеристик личности.

В последнее десятилетие исследованию различных интегральных качеств личности уделено немало внимания. В нашей республике уже исследовались: формирование направленности личности (Муст, 1983), творческое отношение к общению (Кала, 1982), самосознание (Х. Лийметс, 1982) в процессе обучения и воспитания.

Человек — это основной компонент любой социальной системы. От уровня научной познанности его зависит и возможность его воспитания. Выявление того, что представляет собой человек, означает по М.С. Кагану (1974) исследование человеческой деятельности, поскольку именно в деятельности проявляется особое место человека в мире. Сквозной деятельностью в жизни человека можно считать учение (Козметс, 1979).

Если мы будем исходить из того, что воспитание и обучение должны иметь в виду целостную личность, то фундаментальное значение будет иметь анализ деятельности как философской категории. Далее следует рассматривать учебную деятельность как особый вид деятельности, входящий в общую деятельность, а стиль учебной деятельности — как особую интегральную характеристику личности, как личностный вариант деятельности.

1. Понятие "деятельность" в философском плане — это абстракция, содержащая все то общее, которое свойственно всем



отдельным видам деятельности, существующим в реальной жизни.

2. В литературе встречается немало различных определений понятия "деятельность", причем большинство авторов при этом утверждает, что их трактовка "системная". Однако нам зачастую не удавалось уловить этой системности. Не все авторы выделяют системообразующий принцип, т.е. тот логический понятийный центр, который позволил бы объединить различные уровни деятельности и тем самым лучше объяснить деятельную природу человека.

3. В качестве системообразующего начала мы вводим принцип равновесия, который можно вывести из марксистской трактовки труда, а также из анализа современных глобальных проблем.

4. Исходя из упомянутого принципа, мы даем следующее определение этому понятию: деятельность – это специфический, свойственный человеку способ существования, активный биокультурный процесс, содержанием которого является целенаправленное установление равновесия между субъектом деятельности и средой, а также внутри личности.

5. При раскрытии структуры деятельности мы исходим из:

- а) вышеприведенного определения;
- б) сущности понятия "структура";
- в) трактовки видов деятельности по Э.Г. Юдину, Э.М. Маркаряну, А.Н. Леонтьеву и М.С. Кагану;
- г) учета многомерности системы деятельности.

6. В структуре деятельности различаются элементы формы и содержания. В качестве элементов формы выступают: а) субъект, б) объект, в) процесс деятельности.

В структуре содержания выступают две различного уровня структуры – глубинная и поверхностная. В качестве элементов глубинной структуры содержания можно трактовать выделяемые М.С. Каганом виды деятельности в их единстве: а) преобразование, б) познание, в) ценностная ориентация, г) общение.

В качестве элементов поверхностной структуры содержания выступают: а) цель, б) средства, в) результат.

7. На уровне видов деятельности (в том числе и учебной) как особого в философском плане, мы считаем центральным по-

нятием "личностный функциональный смысл". Некоторый функциональный смысл может характеризовать как коллективный, так и индивидуальный субъект деятельности (Х. Лийметс, 1982). Учебная деятельность по своей социальной функции является не только школьной. В современном мире она должна оставаться в репертуаре человека на всю жизнь. Однако личностный функциональный смысл этого - познавать новое - воспринимается в школе не каждым учащимся. В дальнейшем это препятствует реализации идеи перманентного образования.

8. На уровне учебной деятельности особое значение приобретают следующие элементы структуры деятельности:

- а) субъект (элемент формы),
- б) познание (глубинный элемент содержания),
- в) цель (поверхностный элемент содержания),
- г) средства (поверхностный элемент содержания).

9. Интегральной характеристикой на уровне личности является индивидуальный стиль учебной деятельности. Он связан со всей системой жизнедеятельности учащихся, в частности, через свою личностную структуру.

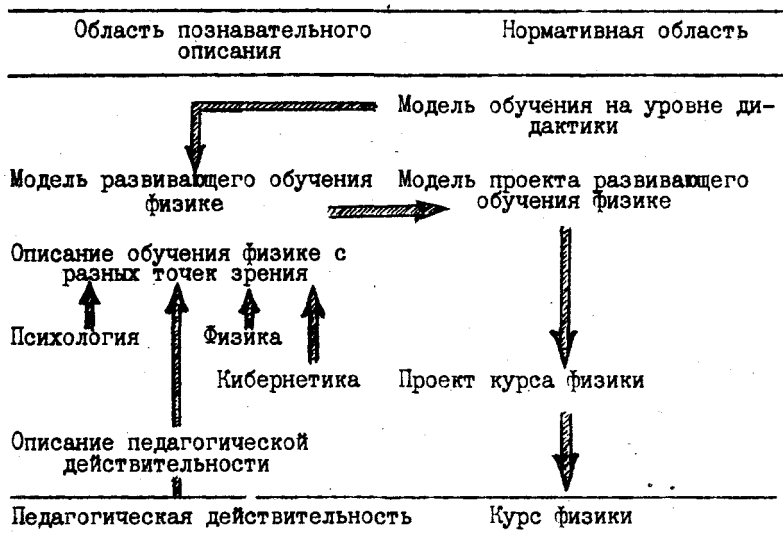
10. Стиль учебной деятельности в узком смысле связан с поверхностным элементом содержания "средства", - операциональной стороной учебной деятельности. Можно полагать, что существует связь между измерениями когнитивного стиля и индивидуально своеобразными комбинациями учебных действий школьников.

II. Вызывает сомнение положение А.К. Байметова (1966), что индивидуальный стиль проявляется лишь в оптимальных условиях и характеризует только лучшие работы. Оптимальные условия в жизни встречаются весьма редко. Справляться же должны все. Это достигается соответствующим совершенствованием учебной деятельности, чтобы содействовать адаптации личности к предъявленным требованиям в соответствии с имеющимися у нее ресурсами.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ ПРИ ОПОСРЕДОВАННОМ УПРАВЛЕНИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

Г. Кару
Кафедра общей физики

При разработке методической концепции развивающего обучения физике мы опирались на методологические ориентиры разных уровней. Такой подход позволяет привлечь к ее построению весь опыт научного познания, в частности, опыт построения теоретических концепций в дидактике и методике преподавания физики. В результате появилась структурно-функциональная модель, где представлена логика исследования, которая характеризует также нижний уровень методологии данного исследования. Здесь развивающее обучение физике выступает, во-первых, как объект исследования, как сущее; во-вторых, как объект научно обоснованного конструирования, как должное.



Одним источником является модель обучения в нормативном плане на уровне теоретического дидактического знания, потому что дидактика исследует обучение как ее специальный объект; охватывает его в целом, в его социальной сущности и в единстве всех компонентов.

Из нормативной области в область познавательного описания развивающего обучения физике ведет только научная деятельность по методике преподавания физики, так как между ними нет логического перехода: модель развивающего обучения физике логически не выводится из модели обучения на уровне дидактики.

Другим источником формирования теоретического знания о развивающем обучении физике является описание обучения физике на уровне явлений. Для разностороннего описания необходимо использовать смежные с методикой физики науки. С этой целью мы проводили констатирующие и обучающие эксперименты, пользовались результатами исследований по психологии, физике, кибернетике, математической статистике, а также передовым опытом. Однако используемые здесь понятия принадлежат к разным системным картинам действительности и вместе взятыми представляют не систему, а лишь совокупность понятий, охватывающих состав сложного целого. Они показывают, каким является обучение физике, но не выявляют ее сущности.

Для построения модели развивающего обучения физике необходим категориальный синтез, в процессе которого психологическое, кибернетическое, физическое, математическое знание переосмысливается в категориальной структуре теории обучения физике.

В дальнейшем предстоит переход от исследования к конструированию — в нормативную сферу, от сущего к должному. Этот переход осуществляется также не логическими средствами, а через деятельность в процессе научного познания. Таким образом разрабатывается модель проекта идеального обучения физике, представление о том, что должно быть вместо того, что мы наблюдаем в действительности.

На основе модели развивающего обучения физике мы создали проект курса физики, где реализуются конкретные представления о содержательной и процессуальной сторонах развивающего

обучения. Проект курса выступает как модель: между ним и самим обучением стоит еще курс физики. В курсе физики нормы деятельности воплощены в самих средствах этой деятельности, в учебно-методическом комплексе. Входящие в курс физики идеальные и материальные средства непосредственно используются учителем как средства его деятельности. Таким образом происходит переход к педагогической действительности. Этим заканчивается первый цикл нашего исследования.

Концепция. Процесс обучения физике характеризуется имманентными и вариативными характеристиками. Главными имманентными характеристиками являются следующие отношения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон обучения. Одной из основных вариативных характеристик служит отношение обучения и развития. Обучение и воспитание являются всеобщими и необходимыми формами развития, но единство воспитательной, образовательной и развивающей функций не обязательно присутствует в обучении, и нужны специальные усилия со стороны теоретиков и практиков, чтобы его обеспечить. Отсюда следует необходимость исследования развивающего обучения физике как сущего и как должного.

Так как эффективность развивающего обучения измеряется тем, насколько увеличивается число связей и усложняется их сеть между элементами усваиваемого в сознании учащегося, то исследование его требует системного подхода. Поскольку единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения реализуется через содержание физики как учебного предмета, то нужно его анализировать как идеальную концептуальную систему, а также то, как это содержание воплощается в материальных средствах. Исследованию подлежат системы разной сложности, начиная от отдельного понятия и кончая учебным предметом. Отсюда следует необходимость структурного анализа учебного материала.

Развивающее обучение физике осуществляется в учебной деятельности, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, а продуктом — те изменения, которые произошли в самом ученике. Отсюда следует необходимость деятельностного подхода, в ходе которого

исследуются особенности учебной деятельности в процессе обучения физике, ее исходное и основные промежуточные состояния, приводящие к достижению цели.

Поскольку учебная деятельность является социально нормированной и получает свой предмет извне, то формирование ее предполагает управление ею со стороны учителя, которое возможно по разным дидактическим системам. Предметом нашего исследования является дидактическая система, в которой деятельность учащихся управляется опосредованно, с помощью учебного комплекса. При этом некоторые функции учителя передаются различным средствам обучения, а в целом появляются новые возможности усилить цикличность управления и направленность информационного потока.

В результате обработки данных педагогического эксперимента установлено положительное влияние применения учебного комплекса на формирование учебно-интеллектуальных, учебно-информационных и учебно-коммуникативных умений учащихся. Более подробно исследовалось развитие следующих умений: ориентирование в структуре определения понятия; выделение главного, придавая ему различную форму; свертывание информации; специальное чтение графиков, графов и уравнений; построение и анализ графов, формул и графиков; специальное письмо: составление таблиц, графов, графиков; запись текстов, насыщенных условными обозначениями. Обнаружен перенос сформированных умений на более высокий уровень усвоения. Выявлены также некоторые особенности предвидения в процессе решения задач в условиях опосредованного управления деятельностью учащихся.

В заключение следует отметить, что собранный эмпирический материал подтверждает, что опосредованное управление деятельностью учащихся с помощью учебно-методического комплекса способствует развивающему обучению физике.

П у б л и к а ц и и

1. Тесты по физике для УП класса. Тарту, 1982. - 15 с.
2. Учебная литература и развивающее обучение физике. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1985,

вып. XVII: Повышение качества учебной литературы, с. 152-169.

3. Зависимость понимания от использования различных методов при изучении нового материала. - Советская педагогика и школа. Тарту, 1986, вып. XVIII, с. 18-29.
4. Тесты-лестницы по физике для X класса. - Таллин.: Валгус, 1981. - 55 с. (на эст. яз.).
5. Рабочая тетрадь по физике для VIII класса. - Таллин.: Валгус, 1981. - 79 с. (на эст. яз.).
6. Раздаточный материал по физике для VIII класса. - Таллин.: Валгус, 1982. - 32 с. (на эст. яз.).
7. Методическое руководство к применению рабочей тетради и раздаточного материала по физике для VIII класса. - Таллин.: МП ЭССР, 1982. - 53 с. (на эст. яз.).
8. Рабочая тетрадь по физике для VI класса. - Таллин.: Валгус, 7-е изд. 1982; 8-е изд. 1984. - 80 с. (на эст. яз.).
9. О формировании системы знаний по механике (в соавторстве с Э. Пяртель). - В кн.: Учителю физики. - Таллин.: МП ЭССР, 1982, ч. II, с. 23-40 (на эст. яз.).
10. О результативности различных способов изложения новых знаний (в соавторстве с Э. Кайдро, Р. Пай). - Ньюкогуде Кооль, 1982, № I, с. 38-40 (на эст. яз.).
11. Теоретические основы преподавания физики. - Ньюкогуде Кооль, 1982, № 9, с. 26-27 (на эст. яз.).
12. Управление умственной деятельностью учащихся на уроках физики. - В кн.: Физика: наука и производство. Тарту, 1982, с. 64-65. (на эст. яз.).
13. Раздаточный материал по физике для VI класса. - Таллин.: Валгус, 1983. - 32 с. (на эст. яз.).
14. Раздаточный материал по физике для IX класса. - Таллин.: Валгус, 1984. - 88 с. (на эст. яз.).
15. Не только знания. - Ньюкогуде Кооль, 1984, № 8, с. 47-49 (на эст. яз.).
16. Граф в физике - с какой целью? - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 4, с. 46-48 (на эст. яз.).

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ, ПО СТРУКТУРЕ АДЕКВАТНОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ

Э. Пяrtleль

Кафедра общей физики

1. Одной из целей обучения физике в общеобразовательной школе является формирование у учащихся представления о научной теории. Из этого следует, что в структуре знаний учащихся должна отражаться структура соответствующей теории. Такое качество знаний называют системностью. Учебные предметы, в структуре которых отражается структура соответствующей теории, называют основами теории. Основы теории, изучаемые в школе, отличаются от теории соотношением ее частей, формулировкой основных положений и характером инструментария.

2. В курсе механики восьмого класса отражается структура классической механики. В действующем учебнике содержание механики излагается на высоком уровне абстрактности с широким привлечением математического аппарата.

3. При переходе из седьмого класса в восьмой происходит резкий скачок в сторону абстрактности учебного материала. В результате этого возникают трудности при усвоении механики в восьмом классе. Учащиеся не подготовлены к восприятию и осознанию столь теоретического материала.

4. С помощью структурного анализа была выявлена совокупность наиболее значимых качеств знаний, а именно: оперативность, систематичность, системность, осознанность. Для установления их в знаниях учащихся мы провели констатирующий эксперимент. Выявилась, весьма низкая оперативность знаний. В среднем 21% учащихся не приступает к решению типовых задач по механике. При их решении учащиеся совершают в среднем 42% операций, необходимых для решения задач.

Систематичность соответствует требованиям.

Отсутствуют методологические знания, являющиеся необхо-

димыми для системности знаний.

О низкой осознанности свидетельствует формальность знаний. Учащиеся заучивают определения понятия и формулировки законов, не понимая, что скрывается за этими понятиями и законами в действительности.

5. Возникает необходимость создания методики, которая способна формировать знания с вышеназванными важнейшими качествами.

6. С этой целью мы обратились к научным знаниям и к методам их добывания. Важнейшим признаком научных знаний выступает их связь с предметной областью. Совокупность отношений между различными формами, средствами и способами теоретического отражения действительности называют гносеологической структурой. Отношения гносеологического характера в единстве с логическими отношениями составляют логику-гносеологическую структуру знаний.

7. В структуре знаний учащихся должна отражаться логику-гносеологическая структура научных знаний.

8. Процесс формирования системы знаний учащихся, обязательным признаком которой есть связь знаний с предметной областью, мы называем объективированием знаний.

9. Объективирование знаний является сложным процессом и достижение цели требует многогранной работы.

Условием образования связи знаний с реальностью является ознакомление учащихся с их логику-гносеологической структурой. При этом наряду с предметными знаниями необходимо формировать у учащихся методологические знания, в ядро которых входит: модель; отношение модели и моделируемого объекта; элемент знаний (как модель свойств и отношений объектов реальности); связь между элементами знаний и иерархия элементов; система; теория как система; эксперимент как основной источник знания; факт.

Кроме того, объективирование включает:

- интерпретирование физических знаний, включающее эмпирическую и моделирующую интерпретацию, а также интерпретацию в словах естественного языка;

- кодирование и перекодирование информации из одного кода в другой;

- решение задач;
- проведение физического эксперимента.

П у б л и к а ц и и

1. О типовых ошибках при решении задач по механике. - В кн.: Методические материалы для учителей физики. Таллин, 1982, с. 41-48 (на эст. яз.).
2. О формировании системы знаний по механике (в соавторстве с Г. Кару). Там же, с. 23-40 (на эст. яз.).
3. Методологические вопросы курса механики 8 класса. - В кн.: Физика: Наука и производство: Тез. докл. юбилейной конф. отделения физики. Тарту, 1982, с. 65-66.
4. Активизация учащихся при ознакомлении их с логико-гносеологической структурой физики. - В кн.: Советская педагогика и школа. Тарту, 1983, вып. XVI: Активизация школьников в учебном процессе, с. 94-104.

О ЦЕЛОСТНОЙ МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ ПО ХИМИИ

А. Тьльдсепп

Кафедра неорганической химии

Наибольший вклад в дело формирования нового человека химия как учебный предмет вносит через вооружение учащихся знаниями по химии и химической промышленности. Многосторонняя роль знаний по химии в процессе обучения учащихся, развития их познавательных способностей, привития им умений и навыков практической деятельности в области химии и, в конечном счете, формирования у них диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистических убеждений ясно говорит о том, какое значение имеет повышение качества знаний по химии, в частности, сообщение им системности.

Исходной предпосылкой разработки методических основ и целостной методики формирования системных знаний по химии являлась идея целостности процесса обучения химии, взаимо-

связи всех его компонентов, что выражается в единстве обучения, воспитания и развития учащихся, а также содержательной и процессуальной сторон обучения химии. Излагаемый учебный материал и применяемые методы обучения связываются в единое целое целью обучения, которая в данном исследовании состоит в формировании системных знаний по химии. Ввиду целостности процесса обучения химии формирование системных знаний должно охватывать всю учебную работу по химии, начиная с изучения нового материала и кончая повторением, обобщением и проверкой знаний.

Для формирования системных знаний по химии необходимо построение учебного материала и организация процесса обучения на основе принципа компактности и преемственности обучения химии. Согласно этому принципу все связи между изложением взаимосвязанных структурных элементов учебного материала должны быть как можно короче (требование минимального суммарного временного интервала), а изложение каждого последующего структурного элемента непосредственно вытекать из предыдущего (требование максимальной непосредственной опоры на предыдущий материал). В соответствии с принципом компактности и преемственности обучения химии реализуются и все компоненты новой методики: отбор конкретных веществ и химических процессов, совершенствование последовательности изложения учебного материала, сочетание различных методов обучения, сквозное решение упражнений и задач, направленных на усвоение взаимосвязей в учебном материале на протяжении всего процесса изучения химии в общеобразовательной школе.

Так как наибольшее воздействие на качество знаний учащихся по химии оказывает построение учебного материала, то нами намечены следующие пути оптимизации последовательности изложения учебного материала:

- перестройка последовательности изложения в соответствии с принципом компактности и преемственности обучения химии;
- отбор учебного материала на основе обратного перехода от построения учебного материала к его составу;
- учет особенностей познавательной деятельности учащихся при усвоении учебного материала о веществах и химических процессах.

Логический анализ структуры излагаемого материала и оптимизация его построения позволяют уточнить содержание понятий "системность" и "систематичность". Понятие системность относится к структуре учебного материала, которая должна в основном соответствовать структуре химии и в этом смысле является инвариантной. Систематичность касается построения учебного материала, которое даже при инвариантной структуре может быть вариативным.

Совершенствование построения учебного материала на основе принципа компактности и преемственности обучения химии можно обеспечить путем отбора химических понятий, теорий и фактического материала. При этом осуществляется обратный переход от построения учебного материала к его составу. Химические понятия и теоретические положения следует отбирать так, чтобы они связывали по возможности большой фактический материал.

Для того, чтобы сам фактический материал тоже выполнял связывающую функцию, все вещества и химические процессы следует отбирать таким образом, чтобы с помощью одного и того же вещества или одной и той же химической реакции можно было объяснить возможно больше излагаемого материала. Такой отбор конкретных веществ и химических реакций никогда не приведет к перегрузке учащихся фактическим материалом, а наоборот, будет содействовать уменьшению его объема.

Осуществление принципа компактности и преемственности расширяет функции методов обучения химии. Так, кроме обучающей, развивающей, организующей и диагностической функций в условиях формирования системных знаний по химии они выполняют и связывающую функцию, помогая соединению отдельных структурных элементов учебного материала в единое целое. При этом в первую очередь повышается связывающая роль демонстрационного химического эксперимента, показа различных наглядных пособий, проведения лабораторных и практических работ и решения экспериментальных задач.

Исследование процесса формирования системных знаний по химии на основании целостной методики, построенной по принципу компактности и преемственности, позволило впервые:

- определить роль и удельный вес каждого компонента (от-

бор и построение учебного материала, методы и средства обучения) целостной методики в зависимости от содержания изучаемого материала;

- выявить удельный вес целостной методики обучения и умственных способностей учащихся по образованию свободных словесных ассоциаций при формировании системных знаний по химии;

- выявить структуру познавательной деятельности учащихся при усвоении взаимосвязанных между собой знаний;

- выявить причины неусвоения или неправильного усвоения связей между элементами знаний по химии;

- определить условия понимания учащимися цели изучения данного учебного материала.

П у б л и к а ц и и

1. Основы обучения химии в общеобразовательной школе. - Таллин: Валгус, 1982. - 248 с. (на эст. яз.).
2. Об обучении химии металлов в общеобразовательной школе: Методическое пособие (в соавторстве с Х. Карик). - Таллин, Изд-во Минпроса ЭССР, 1982. - 97 с. (на эст. яз.).
3. Элементы дидактических игр на уроках химии (в соавторстве с М. Ранникмяэ, В. Сушко). - Химия в школе, 1982, № I, с. 49-53.
4. К вопросу о формировании системных знаний по химии (в соавторстве с М. Ранникмяэ). - Ньюкоуде Кооль, 1982, № 5, с. 34-37 (на эст. яз.).
5. Идеалом является целостная система знаний по химии. - Ньюкоуде Кооль, 1982, № 9, с. 27-28 (на эст. яз.).
6. О целостной методике формирования системных знаний по химии. - В кн.: Повышение эффективности методов обучения химии в средней школе: Тез. докл. Всесоюзной научно-метод. конф. М., 1982, с. 23-26.
7. Структура урока при формировании системных знаний. - В кн.: Современный урок: Мат. республ. конф. Таллин, 1983, с. 22-25.

8. Опыт формирования системных знаний учащихся (в соавторстве с М. Ранникмяз). - Химия в школе, 1983, № 6, с. 35-38.
9. Пора выявить основное. - Ньюкоуде Ипетая, 1984, 4 и II авг. (на эст. яз.).
10. О методике рассмотрения вопросов об окружающей среде. - Ньюкоуде Ипетая, 1985, 12 янв. (на эст.яз.).
11. Связывание преподавания химии с жизнью (в соавторстве с В. Корк). - Ньюкоуде Ипетая, 1985, 21 сент.(на эст. яз.).
12. Использование дидактических игр на уроках химии (в соавторстве с М. Ранникмяз, В. Сушко). - Химия в школе, 1985, № 6, с. 49-50.
13. Раздаточный материал по химии для IX класса (в соавторстве с Х. Карик, М. Ранникмяз, В. Ратассепп. - Таллин: Валгус, 1985. - 64 с.

О ХАРАКТЕРИСТИКЕ СИСТЕМНЫХ ЗНАНИЙ ПО ХИМИИ

М. Ранникмяз

Отделение социологии, лаборатория вузовской педагогики

А. Тьльдсепп

Кафедра неорганической химии

Применение целостной методики формирования системных знаний по химии, основывающейся на принципе компактности и преемственности, приводит к изменениям в познавательной деятельности учащихся. Повышается уровень умений пользоваться химическими понятиями, новыми показателями характеризуются построение и обоснованность ответа.

Структура знаний и особенности познавательной деятельности учащихся проявляются в ответах на вопросы типа сочинения, требующих самостоятельного конструирования ответа на данную тему. Для оценки подобных ответов содержание рассматриваемой темы предварительно делилось на отдельные структурные элементы. В экспериментальном обучении по целостной методике формирования системных знаний по химии приняли участие 2677 учащихся 9 и 10 классов. Анализ результатов данного

эксперимента, проведенного по четырем темам курса химии (Сера. Азот. Алюминий. Железо) показал следующее:

1. Ответы учащихся приобрели целостный характер, выражающийся в том, что они содержат наибольшее число структурных элементов (ΣC_i). Целостность ответа можно вычислить по формуле

$$t = \frac{\Sigma C_i}{\Sigma C_n}, \text{ где } i = 1, 2, 3, \dots, n$$

Если учащиеся в своих ответах использовали все структурные элементы, имеющиеся по данной теме, то $t = 1$. Анализ ответов учащихся по теме "Алюминий" показал, что 37,9% учащихся экспериментальных классов дали совершенно полный ответ. Среди учащихся контрольных классов такие ответы отсутствовали. Средние показатели целостности ответа равнялись 0,73 в экспериментальных и 0,39 в контрольных классах.

2. Учащиеся экспериментальных и контрольных классов по-разному строили свои ответы. Последовательность изложения отдельных структурных элементов в ответах учащихся экспериментальных классов очень близка к последовательности изложения данного материала учителем на основе принципа компактности и преемственности. Соответствующие коэффициенты ранговой корреляции для трех доминирующих последовательностей по теме "Алюминий" соответствовали в экспериментальных классах 0,86 (27,6%), 0,93 (17,2%) и 0,98 (10,3% учащихся). Коэффициенты ранговой корреляции между последовательностями изложения структурных элементов в ответах учащихся обоих классов и в существующем учебнике по химии по данной теме не являются статистически значимыми.

3. Ответы учащихся приобрели более обоснованный характер. Учащиеся экспериментальных классов не рассматривают в своих ответах изолированные структурные элементы, а связывают их с другими структурными элементами для обоснования ответа. Например, области применения оксида алюминия они излагают в связи с физическими свойствами этого вещества. Обоснованные суждения встречаются в ответах учащихся экспериментальных классов в среднем в пять раз чаще, чем в контрольных классах.

4. Улучшилось умение применять химические понятия для объяснения и прогнозирования свойств веществ, а также протекания химических процессов. Если в рамках темы "Серная кислота" сформулировано 9 новых химических понятий, то учащиеся экспериментальных классов пользуются в среднем 6,2 понятий. Учащиеся контрольных классов применяют в своих ответах новые понятия в два раза реже. Среднее число использованных химических понятий можно количественно охарактеризовать следующим образом

$$S = \frac{M}{M'} \quad \text{где} \quad M = \frac{\sum_{j=1}^N \sum_{i=0}^n m_{ij}}{N} \quad \text{и} \quad M' = \frac{\sum_{j=1}^K \sum_{i=0}^n m_{ij}}{K}; \quad \text{а}$$

M — число понятий, использованных учащимися экспериментальных классов,

M' — учащимися контрольных классов,

n — общее число понятий по данной теме,

N — число учащихся в экспериментальных классах и

K — число учащихся в контрольных классах.

Относительная частота применения отдельных понятий в ответах учащихся обоих классов одинакова, однако, учащиеся экспериментальных классов прибегают к новым понятиям чаще, чем учащиеся контрольных классов. Умение применять новые понятия можно охарактеризовать их связанностью, которая зависит от числа установленных учащимися связей между понятиями, от числа использованных понятий и от числа содержательно обоснованных суждений. Если число связей, установленное учащимися, приближается к максимальному, то и связанность химических понятий в ответах учащихся окажется максимальной. Если учащиеся не могут установить ни одной связи между химическими понятиями, то связанность знаний равняется нулю. Например, по теме "Железо" все существующие связи между понятиями установили только учащиеся экспериментальных классов (9,1% учащихся). Не связанные между собой понятия привели 18,3% учащихся экспериментальных и 68,9% учащихся контрольных классов.

Характеристика системных знаний по химии показывает, что

целесообразно составленная методика обучения позволяет компенсировать недостатки как учебника, так и существующих методических систем и приводит к усвоению программного материала всеми учащимися.

П у б л и к а ц и и

1. Опыт формирования системных знаний учащихся. - Химия в школе, 1983, № 6, с. 35-38.
2. К вопросу о формировании системных знаний по химии. - Советская школа, 1982, № 5, с. 34-37 (на эст. яз.).
3. Формирование системных знаний как проблема обучения химии. - В кн.: Результаты педагогических исследований 1976-1980: Естественные дисциплины и школа. Таллин, 1981, с. 103-121 (на эст. яз.).

ВНЕДРЕНИЕ МИКРОКАЛЬКУЛЯТОРОВ В ШКОЛЬНУЮ МАТЕМАТИКУ В ЭСТОНСКОЙ ССР

Д. Афанасьев, К. Велскер, Э. Йюги
Кафедра методики преподавания математики

В 1982 году в журнале "Математика в школе" было напечатано инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР "Об использовании микрокалькуляторов в учебном процессе", в котором с 1982/83 учебного года в преподавании математики разрешалось пользоваться микрокалькуляторами начиная с седьмого класса. В постановлениях ЦК КПСС и Верховного Совета СССР от 1984 года о направлениях реформы общеобразовательного и специального среднего образования также подчеркивалась роль вычислительной техники в школе.

Уже в 1978 году на кафедре методики преподавания математики ТГУ была образована рабочая группа, в состав которой вошли и авторы данного сообщения. Цель работы этой группы состояла в:

- 1) выяснении возможностей и целей использования микрокалькуляторов в школьном курсе математики;
- 2) выработке методики преподавания и использования мик-

рокалькуляторов в школе, особенно в преподавании математики;

3) выяснении влияния использования микрокалькуляторов на успеваемость учащихся по математике, особенно на навыки устного и письменного счета.

В 1978/79 учебном году к соответствующим педагогическим экспериментам приступили в VII классе Тартуской 10-ой средней школы, а впоследствии и в других школах республики. К настоящему времени экспериментами охвачено восемь классов (234 учащегося), в качестве контроля взято 25 классов. В экспериментах кроме предметных целей учитывались проблемы, связанные с использованием микрокалькуляторов, а также общеобразовательные и воспитательные моменты, в том числе рас-
сматривалось и развитие интереса к изучению математики.

В ходе экспериментов выяснилось /4, 10/:

- 1) использование микрокалькуляторов экономит время;
- 2) микрокалькуляторы вызывают интерес к математике и повышают престиж школьной математики;
- 3) микрокалькуляторы можно использовать как дидактико-методические учебные пособия;
- 4) микрокалькулятор служит современным средством укрепления связи между школой и жизнью и политехнического обучения;
- 5) предварительная работа с микрокалькуляторами (составление алгоритмов, схем вычислений и т.д.) развивает у учащихся алгоритмическое мышление и подготавливает их к программированному обучению на микрокомпьютерах;
- 6) микрокалькулятор облегчает работу учителя (составление и проверка контрольных работ, проведение вычислительных экспериментов);
- 7) микрокалькулятор позволяет улучшить внеклассную работу по математике.

Наши эксперименты привели к выводу, что систематически можно использовать микрокалькуляторы на уроках математики начиная с VII класса. При этом пользование ими не влияет на навыки письменного счета учащихся /3/. Подобные результаты получены и другими экспериментами в Советском Союзе и за рубежом /1/.

Серьезную проблему при использовании микрокалькуляторов

в школе представляет округление результатов вычислений. Правила округления, изложенные в учебнике VII класса, неприемлемы для темы приближенных вычислений. Поэтому в статье /8/ рекомендуется округлять результаты вычислений по числу значащих цифр.

Результаты наших экспериментов и выводы изложены в публикациях, перечисленных в конце настоящей статьи. Эти результаты главным образом внедрены в практику через учебники математики VII-XI классов общеобразовательных школ с эстонским языком обучения (5, 12, 13, 14, 15). В названных учебниках имеются отдельные статьи об использовании микрокалькуляторов, и предложены соответствующие задачи. Методические рекомендации по использованию микрокалькуляторов в школе изложены отдельно, в методических руководствах и в некоторых статьях (4, 6, 7, 8, 9, 11).

Авторами настоящей статьи организована в текущем, 1985/86, учебном году для учеников и учителей серия телепередач "Таскутарк" (карманный мудрец), чтобы ознакомить их с возможностями вычислений на микрокалькуляторах (всего 25 передач). Оказалось, что эти передачи популярны и приносят пользу всем, кто желает производить вычисления на микрокалькуляторах.

Начиная с 1986/87 учебного года в национальных школах будет преподаваться новый предмет - информатика. Думается, что в ближайшие годы школы получают и комплекты персональных компьютеров, на которые перенесется основная работа. Однако параллельно с ними свою роль будут играть и микрокалькуляторы. На это указывает международный опыт /1/.

П у б л и к а ц и и

1. Афанасьев Ю., Велскер К. ЭВМ и школьная математика. - В кн.: Современность и школьная математика. Таллин, 1984, с. 9-13 (на эст. яз.).
2. Афанасьев Ю., Ййги Э., Велскер К. Использование микрокалькулятора в школьной математике. - В кн.: Результаты педагогических исследований за 1976-1980 гг. Естественно-математические предметы и школа", Таллин, 1981, с. 4-6 (на эст. яз.).

3. Афанасьев Ю., Ййги Э., Велскер К. О влиянии использования микрокалькулятора на усвоение курса математики 7-го класса и на вычислительную способность учащихся. - В кн.: Школьная математика X. Тарту, 1983, с. 46-47 (на эст. яз.).
4. Афанасьев Ю., Ййги Э., Велскер К. Рекомендации к использованию микрокалькулятора на уроках математики 7-го класса. - Ньукогуде Кооль, 1983, № 5, с. 47-49 (на эст. яз.).
5. Афанасьев Ю., Лепманн Т., Тельгмаа А., Ундуск А. Математика для VII класса. Таллин, 1984 (на эст. яз.).
6. Афанасьев Ю. Микрокалькуляторы в курсе математики 7-го и 8-го классов. - В кн.: Теоретические и прикладные проблемы математики. Тарту, 1985, с. 10-12.
7. Афанасьев Ю. Микрокалькуляторы и приближенное вычисление: Методическое руководство для VII класса. Таллин, 1985, ч. II (на эст. яз.).
8. Афанасьев Ю. Об округлении результатов вычислений, полученных на микрокалькуляторе. - В кн.: Современность и школьная математика. Таллин, 1984, ч. II, с. 5-8 (на эст. яз.).
9. Афанасьев Ю. О возможностях пользования микрокалькулятором при обучении математике в 7-ом классе. Тарту, 1982 (на эст. яз.).
10. Велскер К., Вьрсе К. Возможности использования микрокалькулятора как дидактико-методическое средство при преподавании математики в школе. - В кн.: Школьная математика XI. Тарту, 1984, с. 19-22 (на эст. яз.).
11. Велскер К. Обучение использованию микрокалькуляторов в школе. Тарту, 1982 (на эст. яз.).
12. Принитс О., Велскер К. Математика для X класса. Таллин, 1983 (на эст. яз.).
13. Принитс О., Велскер К. Математика для XI класса. Таллин, 1984 (на эст. яз.).
14. Принитс О., Тельгмаа А., Велскер К. Математика для VIII класса. Таллин, 1985 (на эст. яз.).
15. Принитс О., Тельгмаа А., Велскер К. Математика для IX класса. Таллин, 1982 (на эст. яз.).

КОММУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА СОЗНАТЕЛЬНОСТИ

Э. Васильченко

Кафедра методики русского языка

1. Переход на коммуникативно ориентированное обучение иноязычной речи неизбежно приводит к необходимости пересмотра содержания принципа сознательности, понимаемого до сих пор с позиций традиционных методов обучения неродным языкам.

2. Принцип сознательности – это значительно более сложная категория, чем было принято считать в методике обучения иноязычной речи, и определяться она должна исходя из общих положений теории речевой деятельности, в частности, из учета единства сознания и деятельности и активного характера сознания в овладении деятельностью. Мы выделяем три аспекта принципа сознательности (мотивационный, коммуникативный, деятельностный), рассмотрение которых позволяет дать принципу сознательности следующее определение:

– принцип сознательности – это педагогический учет роли и участия сознания в процессах порождения речи, создание условий для мыслительной и коммуникативной активности учащихся при овладении иноязычной речью, основанных на управляемом характере формирования языковой интуиции в процессе обучения деятельности общения иноязычными средствами.

3. Принцип сознательности с позиции теории речевой деятельности – это не некая статическая, раз и навсегда определенная в своих границах категория, это – динамическая система последовательного формирования, "движения" осознания от одного уровня к другому. Отсюда реализация принципа сознательности имеет несколько уровней в соответствии с критерием методической целесообразности той или иной опоры на осознание. Следовательно, принцип сознательности может иметь несколько вариантов реализации: а) когда он не имеет самостоя-

тельного значения и полностью "покрывается" принципом коммуникативности и б) когда принцип сознательности в соответствии с целями обучения имеет равный с принципом коммуникативности статус.

4. Принцип сознательности при коммуникативно ориентированной методике, даже в тех случаях, когда он имеет разное с принципом коммуникативности значение, сохраняет свое зависимое положение от последнего. Это значит, что полное равенство принципов коммуникативности и сознательности достигается лишь на продвинутом этапе обучения, а на начальном и среднем этапах обучения принцип сознательности следует за принципом коммуникативности, являясь регулятором управления процессом формирования языковой интуиции последовательно от осознания речевых действий (способов реализации речевых интенций) к осознанию функций языковых средств (грамматических форм и структур) и способов их реализации и лишь в последнюю очередь — осознание системы языка при одновременном обильном чтении.

П у б л и к а ц и и

1. К вопросу о характеристике уровня сформированности билингвизма через качественные показатели частоты речи. — В кн.: Актуальные вопросы вузовской методики преподавания и усвоения русского языка. Тарту, 1982, с. 12-21.
2. Принцип учета родного языка. — Русский язык в национальной школе, 1982, № 4, с. 20-26.
3. Реализация принципов коммуникативности и учета родного языка в программе по русскому языку для эстонской школы (в соавторстве с Т.А. Казесалу). — В кн.: Вопросы совершенствования методики обучения русскому языку в эстонской школе. Таллин, 1983, с. 56-67.
4. Взаимосвязь и взаимозависимость методических принципов. — В кн.: Сборник статей по методике преподавания русского языка. М., 1985, с. 69-75.

5. Грамматическая интерференция как методическая проблема. — Тезисы У Международного симпозиума "Преподавание русского языка в финно-угорских школах". Сыктывкар, 1985, с. 15-17.

О ПРИМЕНЕНИИ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

Т. Таммпере

Кафедра немецкой филологии

1. Речь как сложная творческая деятельность становится возможной лишь при том условии, если пользование языковым материалом не отвлекает внимания говорящего, т.е. когда языковое оформление мысли протекает автоматически. Однако овладение речью идет через осознанное выполнение действий с языковым материалом, т.е. сознательным путем. Это положение обосновывается данными современной психологии, которые свидетельствуют о том, что механизмы, выработанные на сознательной основе, отличаются прочностью и гибкостью.

Сознательный путь овладения языком означает, что в период формирования грамматических механизмов, необходимых для пользования языком в речевой деятельности, языковые единицы, из которых строится фраза, и действия с ними осознаются обучающимися; в результате же упражнений достигается автоматизация действий, что и приводит к образованию грамматических механизмов.

2. Грамматические механизмы формируются посредством показа, объяснения и упражнения. Показ и объяснение действий с определенным языковым материалом осуществляются на первой стадии деятельности учащегося, являющейся ориентировочной, а именно: на стадии предварительного уяснения системы ориентиров. На второй — исполнительной — стадии, т.е. на стадии усвоения системы ориентиров и действий на их основе выполняются упражнения, направленные на овладение соответствующими действиями.

3. Экспериментально установлено, что "оптимальный вариант прохождения стадии предварительного уяснения системы ориентиров для ученика есть ознакомление с полной и обобщенной системой ориентиров, представленной в наглядной форме, например, в виде карточки, фиксирующей последовательность действий, дающей план действия" (Ильясов, Рябова, 1970, 7). Понятие "полная и обобщенная система ориентиров" означает, что система ориентиров равна ориентировочной основе действия, на которую фактически опирается ученик при выполнении действия, и что ориентиры представляют собой не эмпирический набор частных ориентиров для конкретных действий, а обобщенные ориентиры, выделенные в результате анализа внутренней структуры предмета.

4. Наим выявлена полная и обобщенная система ориентиров для образования глагольных форм, используемых во французской устной речи. В качестве примера приведем образование неопределенной формы от настоящего времени. При осуществлении этого действия учащиеся исходят из признаков, содержащихся в уже знакомых формах настоящего времени, т.е. они ориентируются на количество основ глаголов и на их окончание.

5. В результате применения теории поэтапного формирования умственных действий достигается степень автоматизированности и уровень автоматизма грамматических механизмов, необходимые для пользования языком в естественных условиях общения.

6. Применение теории поэтапного формирования умственных действий позволяет осуществлять индивидуализацию обучения, поскольку переход от одного этапа к другому (формирование действия в материализованном виде, формирование действия в громкой речи без непосредственной опоры на схему, формирование действия во внешней речи про себя, формирование действия во внутренней речи) происходит при отработке действий формообразования у каждого обучающегося в оптимальном для него темпе.

П у б л и к а ц и и

- I. Особенности описания языка для целей обучения. - В кн.:
Лингвистические основы преподавания языка. - М.: Наука, 1983, с. 28-43.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "ПОДГОТОВКА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ" В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ЭССР

Х. Курм

Кафедра педагогики

Научно-техническая революция, интенсивная миграция населения, урбанизация, резкое повышение образования и культуры, ускорение темпов жизни, захлестывание информацией, эмансипация женщины - все это накладывает свой отпечаток на семейную жизнь, на ее стабильность и функции. Необходимость предмета "Подготовка к семейной жизни" для учащихся общеобразовательной школы обусловлена теми изменениями, которые происходят в социалистическом обществе, да и в семье. В последнем происходит ряд изменений: растет число разводов, сокращается количество детей в семье, возникают новые проблемы в деле воспитания детей. Мы живем в период перехода от вековой патриархальной семьи к семье хозяйственно-психологической, которая представляет собой брачный союз.

В социалистическом обществе семья призвана выполнять три основные функции: 1) она является демографическим фундаментом общества; 2) в семье восстанавливается запас сил, затраченных на работе; 3) здесь закладываются основы личности ребенка. Если старая семья удовлетворяла бытовые, эмоциональные и брачные потребности своих членов, то в настоящее время она должна содействовать и удовлетворению умственных, психологических, нравственных и интеллектуальных потребностей.

Социалистическое общество глубоко заинтересовано в про-

грессе экономики и культуры, в передаче будущим поколениям духовных ценностей и поэтому всячески стремится укреплять брак и семью, рассматривая их как важнейшее звено социальной программы общественного развития. XXVI съезд КПСС поставил задачу укреплять семью как самое существенное звено социалистического общества. В марте 1981 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление "О мерах по увеличению государственной помощи семьям, имеющим детей", где предусматривалась также подготовка учащихся к семейной жизни.

В Эстонской ССР исследовательская группа Тартуского государственного университета по проблемам семьи провела опрос молодоженов и разводящихся. Опрос показал, что подготовка молодых людей к семейной жизни недостаточна. Серьезные недостатки наблюдались и в нравственных установках молодежи, в культуре общения. Весьма скудными оказались у опрошенных познания в области воспитания детей, в особенности приобщения их к культурным ценностям, и хозяйственной стороны семейной жизни. Зато требования, предъявляемые к браку, вернее то, что от него ожидают — чрезмерно высокие. Таким образом, современная семья в достаточной мере не готовит новое поколение к семейной жизни. Необходимо, чтобы общеобразовательная школа стала помогать семье в этой области.

Для введения курса "Подготовка к семейной жизни" в 1979–1980 гг. была подготовлена соответствующая программа (на русском языке в 1980 г.) в объеме 60 уроков.

Чтобы успешно начать преподавание нового курса, необходимо было в срочном порядке дать учителям соответствующий методический материал. Был создан коллектив авторов, и осенью 1980 года появилось ротационное издание "Методический вспомогательный материал по курсу "Подготовка к семейной жизни" для X классов общеобразовательной школы. Экспериментальный материал" (объемом в 151 стр.) и для XI классов две брошюры общим объемом в 186 страниц.

Чтобы не скомпрометировать новый курс, летом 1980 г. были организованы недельные курсы для учителей, которым предстояло вести этот предмет. Здесь лучшие специалисты республики разъясняли методику преподавания различных частей данного курса. Зимой 1981 и 1982 г. им были организованы

также краткосрочные курсы и семинары. В ТТУ и Таллинском педагогическом институте были введены соответствующие спецкурсы. В университете в рамках спецкурса по педагогике было отведено 6-8 часов рассмотрению вопросов, связанных с тематикой курса "Подготовка к семейной жизни".

В 1980/81 уч. г. новый предмет в качестве факультативного курса был введен в 179 школах республики для 4,4 тыс. учащихся.

Для оценки программы и методических вспомогательных материалов для X и XI классов, а также с целью получения обратной связи и составления новой программы (объемом в 35 уроков) мы с помощью и по рекомендации Министерства просвещения Эстонской ССР составили опросник и провели опрос о преподавании названного курса. Анализ результатов этого опроса опубликован в журнале "Ньюкоуде Кооль", 1982, № I.

В 1983/84 уч. г. Министерство просвещения Эстонской ССР решило курс "Подготовка к семейной жизни" ввести в X класс в объеме 35 уроков. Он вошел в цикл предметов гражданского обучения: в VIII классе - нравственность, в IX классе - психология, в X классе - подготовка к семейной жизни и в XI классе - этика. Была составлена новая программа названного курса (1984 г.), на основе которой его стали изучать в экспериментальных школах.

В 1984 и 1985 г. для учителей, преподававших "Подготовку к семейной жизни" были организованы курсы для ознакомления с новой программой. В рамках названных курсов учителей знакомили как с фактическим материалом, так и с методическими проблемами его преподавания.

В 1985 г. был составлен экспериментальный учебник по курсу "Подготовка к семейной жизни", на основе которого в 1986 г. начнут работать экспериментальные школы. В 1985 г. в республиканской учительской газете "Ньюкоуде Ипетая" была опубликована статья о методике преподавания названного курса, где особенно подчеркивалась необходимость использования методов, активизирующих учащихся.

В связи со школьной реформой и введением в школы новых учебных предметов (информатика), курс подготовки к семейной жизни необходимо будет опять переделать. В целях экономии

времени считалось необходимым и в школах Эстонской ССР перейти на общесоюзные программы для общеобразовательных школ "Этика и психология семейной жизни".

П у б л и к а ц и и

1. Представления выпускников общеобразовательных школ о семейной жизни. - Ньюкогуде Кооль, 1982, № I, с. 7-II (на эст. яз.).
2. Программа курса "Подготовка к семейной жизни" / Сост. Х. Курм. - Таллин: Минпрос ЭССР, 1980 (на эст. яз.).
3. Программа курса "Подготовка к семейной жизни" (факультатив) / Сост. Х. Курм. Таллин, 1980. - 22 с.
4. Методический вспомогательный материал по курсу "Подготовка к семейной жизни" для X класса общеобразовательной школы: Экспериментальный материал / Сост. Х. Курм. Таллин, 1980. - 151 с. (на эст. яз.).
5. Методический вспомогательный материал по курсу "Подготовка к семейной жизни" для XI класса общеобразовательной школы: Экспериментальный материал / Сост. Х. Курм. Таллин, 1982, ч. I. - 127 с. (на эст. яз.).
6. Методический вспомогательный материал по курсу "Подготовка к семейной жизни" для XI класса общеобразовательной школы: Экспериментальный материал / Сост. Х. Курм. Таллин, 1982, ч. II. - 76 с. (на эст. яз.).
7. Роль школы и пропаганды в подготовке к семейной жизни. Таллин, 1983, - 17 с. (на эст. яз.).
8. Проблемы преподавания курса подготовки к семейной жизни с точки зрения учителя. - В кн.: Воспитание семьи. Рига, 1984, с. 63-74.
9. Роль родителей в воспитании будущих членов семьи. - Таллин : Валгус, 1985. - 48 с. (на эст. яз.).
10. Методы преподавания курса подготовки к семейной жизни. - Ньюкогуде Ыпетая, 1985, 10 авг. (на эст. яз.).
- II. Программа курса "Подготовка к семейной жизни". Таллин, 1984. - 18 с. (на эст. яз.).

О КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ К ПОВЫШЕНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО УРОВНЯ И РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

А. Эльштейн
Кафедра психологии

Характерной чертой музыкальной дидактики в настоящее время является стремление ликвидировать разрыв между обучением и общим развитием способностей учащихся. Эта проблема вбирает в себя широкий круг вопросов, для разрешения которых необходимо охватывать процесс обучения в целом. Подход к изучению процесса обучения включает в себя и рассмотрение содержания его предмета, и уровня развития способностей учащихся, и методов обучения, способствующих усвоению знаний, формированию навыков и достижению необходимого результата деятельности.

Если в настоящее время довольно основательно изучена предметная сторона обучения, ее содержание, то по-прежнему остаются нерешенными многие вопросы в области внутренних процессов, с которыми связана активная познавательная деятельность и формирование способностей учащихся (Бабанский 1983, Гонтаревская 1984).

Для повышения исполнительского уровня и развития музыкальных способностей требуется прежде всего выявить те показатели, по которым судят о качестве исполнения музыкального произведения как проявления имеющихся способностей. Сложность определения этих показателей состоит в том, что во-первых, они должны отражать как отдельные элементы усвоенного, так и деятельность в целом; во-вторых, критерии оценки уровня уже имеющихся способностей необходимо рассматривать в связи с текущими результатами деятельности; в-третьих, взаимосвязь между различными индикаторами, отражающими уровень способностей, и содержательной стороной деятельности, должна

получить научное обоснование.

Для решения этой проблемы мы провели специальное исследование, которое заключалось в следующем. Был проведен опрос опытных музыкантов-педагогов с целью выявления тех критериев, которыми они руководствовались при оценке качества исполнения. Проанализировав эти критерии с позиции теории предметной деятельности, мы составили анкету, в которой были представлены 4 обобщенных показателя и 11 частных показателей, раскрывающих содержание обобщенных.

Первой обобщающей характеристикой был "текст" (музыкального произведения). Оценка исполнения по данному параметру выводилась на основе оценок по частным параметрам "интонация" и "ритм" с учетом выполнения динамических оттенков и словесных указаний.

Второй обобщающей характеристикой был "образ" (музыкального произведения), который формируется на основе расшифровки нотного текста. В этом процессе участвуют такие стороны деятельности, которые отражаются в содержании частных показателей "характер", "форма", "темп", "звук". На основе частных оценок о качестве представления содержания и выводится оценка по обобщенному показателю "образ".

Третьей обобщающей характеристикой была "техника". Оценка по этому показателю отражает степень технической готовности учащегося при реализации музыкального образа во время исполнения музыкального произведения.

Четвертой обобщающей характеристикой была "индивидуальность", которая отражает уровень познавательной и эмоциональной готовности учащегося к решению конкретной исполнительской задачи. Он определяется на основе частных факторов: "мышление", "эмоциональность", "память", "самоконтроль".

Так как вышеперечисленные характеристики отражают исполнительскую деятельность как с точки зрения ее осуществления, так и с точки зрения уровня способностей исполнителя, то на основании учета оценок по 4 обобщающим показателям выводится общая оценка исполнения музыкального произведения учащимися.

Эксперимент был организован следующим образом. Во время отборочных концертов и смотра семи музыкальных школ респуб-

лики опытным экспертам было предложено ответить на вопросы анкеты, где требовалось дать общую оценку исполнения, а также оценить качество исполнения по отдельным частным и обобщающим критериям. На основе проведенного опроса было оценено 145 учащихся и собрано 573 анкеты. После статистической обработки данных анкетирования на ЭВМ были получены результаты по корреляционному и регрессионному анализам. По регрессионным формулам можно априорно, на основе ряда обобщающих оценок, рассчитывать общие оценки исполнения.

Таким образом, нам удалось установить ряд частных и обобщающих параметров, воздействуя на которые можно повышать исполнительский уровень и развивать музыкальные способности учащихся.

Следующие наши исследования были направлены на поиск различных средств по совершенствованию частных и обобщающих показателей и их гармоничной взаимосвязи.

Таковыми средствами были:

1) разработка метода по переносу звуковысотных представлений в сферу графических изображений нотных знаков на материале творческих заданий по сочинению небольших мотивов и мелодий. Сюда относилось и выведение на осознанный уровень трудносознаваемых элементов звуковысотного воспроизведения;

2) выведение на осознанный уровень двигательных ощущений, возникающих в процессе игры на музыкальных инструментах;

3) разработка критериев для оценки определенных исполнительских движений;

4) разработка шкал для оценки качества исполнения по отдельным факторам исполнения.

Перечисленные выше средства развития способностей и повышения успешности исполнения были использованы в педагогическом эксперименте. Он состоял из трех этапов общей продолжительностью в 1,5 года. Эксперимент проводился на базе учащихся-скрипачей детской музыкальной школы и учащихся музыкального класса гор. Таллина (участвовало 27 человек).

Экспериментальная группа обучалась по специально предложенной нами методике, в которой мы использовали названные выше средства и подходы; контрольная - по традиционной мето-

дике. Во время переводного годового экзамена выступления участников эксперимента записывались на магнитофон. Эксперты, которым не было известно, кого они оценивают, выводили свои суждения по каждому отдельному исполнителю. Критериями оценки исполнения музыкального произведения служили показатели, предложенные в анкете и выявленные в предварительном исследовании /1/.

Полученные результаты проведенного эксперимента были подвергнуты статистической обработке на ЭВМ, с использованием корреляционного и регрессионного методов анализа. Были получены следующие данные по осредненным общим оценкам исполнения: экспериментальная группа 4, 13, контрольная 3, 34. Различие достоверно на 5%-ом уровне.

Регрессионный анализ выявил влияние каждого показателя на общую оценку исполнения музыкального произведения. Цель анализа: сравнить оценки, полученные в экспериментальной и контрольной группах до эксперимента и после его проведения. Результаты анализа были следующими:

по экспериментальной группе до обучения -

$$y = 0,14x_1 + 0,55x_2 + 0,14x_3 + 0,16x_4$$

где, y - общая оценка исполнения музыкального произведения

x_1 - текст

x_3 - техника

x_2 - образ

x_4 - индивидуальность

по контрольной группе до обучения -

$$y = 0,48x_1 + 0,31x_2 + 0,11x_3 + 0,21x_4$$

по экспериментальной группе после обучения -

$$y = 0,23x_1 + 0,35x_2 + 0,22x_3 + 0,27x_4$$

по контрольной группе после обучения -

$$y = 0,08x_1 + 0,55x_2 + 0,16x_3 + 0,22x_4$$

Анализ полученных результатов в экспериментальной и контрольной группах показал, что в начальный период работы над музыкальным произведением доминирование показателей "текст" и "образ" было вызвано первоначальными задачами обучения.

Если проанализировать результаты данных экспериментальной и контрольной групп после обучения, то легко заметить, что они имеют существенное различие. Учитывая относительную сбалансированность показателей после обучения в экспериментальной группе, можно прийти к выводу, что методика, примененная в ней, гармонично охватывает как факторы, отражающие уровень исполнения музыкального произведения, так и факторы, характеризующие уровень развития способностей учащегося.

Анализ полученных данных по контрольной группе показывает, что при традиционном методе обучения не все показатели участвуют в учебном процессе, а следовательно, нарушается целостный охват всех сторон обучения. Сильное доминирование одного показателя на протяжении всего эксперимента подчеркивает, какое внимание педагоги уделяли работе над музыкальным произведением. При традиционном подходе целенаправленное развитие способностей учащегося в значительной степени определяется не непосредственным управлением со стороны педагога, а опосредованно, через достижение определенного исполнительского уровня учащихся, что в значительной степени снижает интенсивность развития музыкальных способностей.

Эксперимент показал явное преимущество предложенной нами методики обучения как с точки зрения повышения исполнительского уровня, так и развития музыкальных способностей учащихся.

П у б л и к а ц и и

И. Эльштейн А.-Ньугоуде Кооль, 1984, № 5, с. 57-59 (на эст. яз.).

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ КЛАССОВ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

И. Краав

Кафедра педагогики

Для образа жизни молодежи характерны известные общие черты (Здравомыслов А.Г., 1974), однако, учащиеся средних школ вовсе не образуют однородную массу. Неодинаково они

воспринимают и предъявляемые им требования и создающие условия, т.е. неодинаково воспринимают требования общества к ученическому образу жизни. Ученическим принято называть образ жизни, соответствующий ожиданиям советской школы. Учащийся приемлет ученический образ жизни лишь в том случае, если в школе он находит возможность самоутверждения своей личности, отвечающий уровню его развития и способностей (Куракин А.Т., Лийметс Х.Й., Новикова Л.И., 1981, Муст А.К., 1983). Развитие учащегося можно рассматривать как становление личностного варианта образа жизни.

Контингент учащихся классов с углубленным изучением отдельных предметов (в дальнейшем: УК) имеет свои характерные черты, зависящие от сущности этого вида дифференциации. При введении дифференцированного обучения в форме УК главное значение имеют те особенности учащихся, которые не мешают их совместной деятельности в обычных классах, но для оптимального развития которых необходимо специальное обучение, т.е. особенности, не реализующиеся при недифференцированной форме обучения. Такая дифференциация учебной работы как комплексная система воздействует, видимо, на всю систему жизнедеятельности учащихся.

Учащиеся, поступающие в УК, уже с самого начала имеют некоторые общие черты: их объединяет интерес к профилирующим в этой школе предметам и желание их изучать. С первых дней учебы в УК к имеющимся уже объединяющим факторам добавляется и влияние учебного плана, отличающегося от обычного, и соответствующее отношение окружающей среды к УК и его ученикам.

Так как учение в системе жизнедеятельности школьника является основной деятельностью, личностные различия в образе жизни учащихся зависят прежде всего от их установок в отношении учебной работы, от их познавательных процессов, от различий их взаимодействия со школой (Муст А., Муст О., 1983).

Если в УК формируется, как можно полагать, положительное отношение к знаниям, к результатам умственной работы, то умственные способности как личностные ресурсы приобретают особую роль в образе жизни учащегося. Ученик УК больше, чем такой же ученик обычного класса с примерно такими же способностями должен сознательно реализовать свои личностные ре-

сурс; таким образом, УК благоприятствует усвоению личностного, функционального смысла учебной деятельности.

Учащиеся УК имеют общий высокий уровень успеваемости по всем предметам. Это указывает на возросший их интерес к учебе в результате дифференцированного обучения. Они интересуются главным образом профилирующими предметами, а возможность больше заниматься в сфере своих интересов влияет, в свою очередь, на всю систему их жизнедеятельности. В результате повышается интерес и ко всем другим предметам, желание заниматься ими. Учащиеся УК считают учебу интересным и нужным занятием. Превалирует учение по первичным, естественным мотивам — учение из-за интереса к самому предмету. Кроме ярко выраженного положительного отношения к познавательной деятельности, у учащихся УК наблюдается повышенный интерес к организации учебной работы (они явно предпочитают самостоятельную работу). Это явление характерно для более развитой личности; на более низких ступенях развития (у учащихся младших и средних классов, да и у многих старшеклассников) такого интереса быть не может. Для учащихся УК учение как таковое является определенной ценностью. Познавательная деятельность имеет для них функциональный смысл и даже без конкретной практической цели доставляет им радость.

С образом жизни учащегося связано и его отношение к школе (Муст А., 1983). Учащиеся УК острее воспринимают необходимость школы, но относятся к ней даже более критично, чем учащиеся обыкновенных классов. Такая критичность связана с тем, что у них возрастает значение школы как места удовлетворения своих познавательных потребностей, школа в жизнедеятельности их все больше выдвигается на первый план.

УК как форма дифференцированного обучения представляет собой и известную сферу общения. Такая среда во взаимосвязи с личностными особенностями учащихся вызывает определенные тенденции в межличностных отношениях.

Учащиеся УК, благодаря своим личностным ресурсам, имеют больше предпосылок, чтобы успешно ужиться в коллективе. В межличностных взаимоотношениях учащиеся УК проявляют большую социальную зрелость, которая развивается в результате сравнения себя и своего класса с другими учащимися и другими

классами. Поэтому в этих классах меньше отвергнутых и изолированных учеников, хотя очень интимные, сердечные отношения у этих учащихся менее выражены. Как в других классах, так и в УК более способным учащимся несколько легче достичь хорошего статуса в классе: именно им удастся улучшить свой статус. Но излишней зависимости статуса от умственных способностей и от успеваемости в УК не обнаруживается, так как сильнее всего действуют и здесь общечеловеческие ценности.

Взаимоотношения учащихся УК, поскольку они опираются на сходство в системе их жизнедеятельности, на общие ценностные ориентации и общие интересы, лучше, чем в обычных классах: меньше изменяются ранжирные списки учащихся, у большей части учащихся в XI классе друзья те же, что и в IX классе. Социальная зрелость создает предпосылки для более устойчивых взаимоотношений.

Итак, УК как форма внешней дифференциации создает определенную воспитательную среду, обеспечивающую лучшую реализацию личностных ресурсов учащихся и способствующую усвоению ученического образа жизни.

П у б л и к а ц и и

1. Об особенностях горизонтальной структуры классов с углубленным изучением отдельных предметов. - В кн.: Результаты педагогических исследований 1976-1980: Теория и практика коммунистического воспитания. Таллин, 1981, с. 107-113 (на эст. яз.).
2. Роль установок учащихся в формировании их взаимоотношений с учителем. - В кн.: Психология учебной деятельности школьников: Тез. докл. II Всесоюзной конференции по педагогической психологии в г. Туле 28-30 сентября 1982 г. М., 1982, с. 306-307.
3. О динамике взаимоотношений учащихся классов с углубленным изучением отдельных предметов. - Ньюкоуде Кооль, 1982, № II, с. 27-31 (на эст. яз.).
4. К проблеме взаимодействия воспитательной системы и личности школьника. - В кн.: Взаимодействие коллектива и личности: Тез. докл. Таллин, 1982, с. 38-40.

5. Межученические отношения как проблема воспитания. - Нью-Йорк: Кооль, 1985, № 5, с. 19-24 (на эст. яз.).

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Бунапуу
Кафедра педагогики

Самосознание человека – это не врожденный фактор. Развитие самосознания тесно связано с влиянием окружающей среды. Исследования по возрастной и педагогической психологии подтверждают тезис К. Маркса, согласно которому человек познает себя через других.

Различные условия среды с характерной для каждого психологической атмосферой различно влияют на формирование самосознания личности. В самых общих чертах можно различить три детерминанта самосознания: домашний очаг, школа и окружающая дом и школу среда. Каждая из этих сфер воздействует на формирование самосознания своим психологическим климатом, который складывается в процессе межличностных взаимодействий людей.

Поскольку в школьной среде ребенок проводит значительную часть времени, то весьма важно определить, какой след в самосознании учащегося оставляет своеобразие психологической атмосферы школы, класса и учебной деятельности вообще. Поскольку самосознание является стержнем личности, то самые незначительные, на первый взгляд, отклонения или недостатки в развитии самосознания могут стать весьма важным фактором нарушения норм поведения или учебной деятельности. Отсюда вытекает и серьезность проблемы формирования самосознания на школьном уровне.

Ниже рассмотрим две проблемы: 1) самосознание как одна из важнейших первопричин неуспеваемости и нарушения норм поведения; 2) влияние различных условий учебной деятельности на формирование самосознания.

Здесь понятие самосознания мы будем использовать в следующем значении: самосознание – это вербализованная конфигурация приобретенного и интернализованного личностью в процессе социального взаимодействия опыта о своем "я".

Опишем сначала объективную реальность, т.е. каково самосознание учащегося в нынешней учебной ситуации. Здесь мы исходим из результатов проведенного в IV–VIII классах исследования. Для исследования особенностей самосознания учащихся мы использовали собственную методику свободного самоописания. Теоретическое самописание отражает стержень самопознания учащегося, т.е. что в данный момент и в данной ограниченной сфере пространства является актуальным для данного индивида, имеющем для него личностное значение.

В ходе исследования выявились следующие моменты.

1. Вербализация самосознания для большинства учащихся является делом весьма трудным. Учащиеся не умеют вербализовать свое "я", поскольку их не учили этому. У них для этого отсутствуют соответствующие словесные символы, даже понятия. Гораздо труднее это дается мальчикам. В IV–VIII классах примерно 5 учеников из каждого вообще не справились с этим, и в основном мальчики.

2. В самосознании учащихся доминируют три элемента. Это такие отношения, как: "я" и учение; "я" и мои вещи; "я" и различная деятельность.

3. Удельный вес личностных атрибутов возрастает из класса в класс. В IV классе отмечаются лишь отдельные такие атрибуты. Заметный скачок наблюдается в VII классе. У девочек они представлены значительно богаче, чем у мальчиков. Велико их количество в описаниях уравновешенных, гибких, дисциплинированных школьников и почти отсутствуют у т.н. "трудных".

4. Если отношение "я" и работа почти отсутствует в описаниях городских школьников, то у сельских оно представлено довольно богато.

5. У неуспевающих школьников сложилось отрицательное представление о себе как об учащемся, к тому же и отрицательная установка к посещению школы.

6. У успевающих школьников положительное представление о себе как об учащемся, но и здесь довольно часто наблюдает-

ся отрицательная установка к учению и к посещению школы.

7. Учащиеся, которых учителя характеризуют как "трудных", все без исключения не касаются в самоописании своего поведения.

8. Так называемые "трудные" почти всегда мальчики, в самоописаниях которых доминировали: 1) "я" и чувственные удовольствия; 2) "я" и мои вещи; 3) суждения, которые ни в коей мере не были связаны с личностью отвечающего (у моего дедушки есть дача).

9. Среди "трудных" были не только неуспевающие школьники. Сюда попадали и успевающие, но слишком немногословно описывающие себя.

10. Низкая успеваемость не всегда связана со скромным самоописанием.

II. Иногда в самоописаниях учащихся VII-VIII классов проскальзывают извращенные садистские или "самоубийственные" мысли.

Одним из основных показателей и в то же время одной из проблем школьной жизни является успеваемость. Причиной неуспеваемости далеко не обязательно должны быть интеллектуальные факторы. Они могут таиться и в особенностях самосознания учащихся. Если у школьника сложилось отрицательное представление о себе как об ученике, т.е. он привык видеть себя (с помощью учителя) в сфере учебной работы беспомощным, неспособным, тупым, не справляющимся с учебными заданиями, то это начинает тормозить учебную активность, и вообще желание учиться. Отсюда прямой путь к неуспеваемости. Ясно, что если в школьные годы в самосознании ученика складывается нелестная картина о себе, то он перестает активно и с интересом участвовать в учебной деятельности и приобретает на будущее устойчивую отрицательную установку к самообразованию и усвоению нового.

Другая проблема, с которой постоянно приходится сталкиваться учителю — это поведение учащихся, вернее, отклонение от норм в поведении. Особую проблему здесь составляют именно мальчики средних классов. Эти так называемые "трудные" учащиеся не в состоянии вербализовать содержание своего самосознания. Их самоописания крайне примитивны. Следовательно,

они не в состоянии адекватно определить свою личностную сущность, поведение и место среди сверстников. Отсюда вытекают и такие бесконтрольные поступки, которые совершенно неожиданы в социальном смысле.

Все вышесказанное говорит о том, что многие проблемы, связанные с учебной работой и поведением учащихся, вытекают из особенностей самосознания учащихся.

Самосознание учащихся обусловлено многими факторами, важнейшими из которых являются особенности психологической атмосферы учебной деятельности в классе. Особенности психологической атмосферы учебной работы вытекают из особенностей взаимодействия между учителем и учащимися. Благоприятный климат для формирования адекватного самосознания учащегося в классе учитель может создать с помощью сознательного и целенаправленного регулирования процесса вышеуказанного взаимодействия.

Для нормального формирования самосознания учащихся необходимо, чтобы учитель постоянно представлял учащемуся его адекватный, интегрированный образ. При этом обязательным компонентом в процессе взаимодействия учащихся и учителя должны присутствовать информирование и интерпретация.

Информацией учитель обеспечивает учащихся вербальными символами и понятиями для формирования когнитивной структуры самосознания. Интерпретация учителя помогает школьникам связывать эти символы и понятия со своим собственным поведением и поступками. Кроме того, в этом процессе учитель, в свете социальных норм, раскрывает для учащихся те поведенческие, деятельностные ситуации и ситуации общения, которые они постоянно испытывают.

В ходе исследования выяснились следующие моменты.

1. В выражениях учителей в адрес личности учащихся в ходе урока преобладают негативные отражения и они не всегда адекватны.

2. Большинство учителей обеспечивает учащихся соответствующей информацией для формирования их самосознания, не интерпретируя оценок.

3. Можно наблюдать уроки, где учитель не сообщает никакой информации.

4. Оценочная деятельность учителя в классе является случайной, нецеленаправленной, зачастую проходит даже в состоянии аффекта.

У учителей, которые сообщают учащимся нужную информацию, не возникает конфликтов с учащимися. Являясь классным руководителем, они умеют формировать у учащихся позитивную самооценку, требовательность к себе и к окружающим. Их ученики знают самого себя, в состоянии адекватно определить свое место среди окружающих, знают свои способности, недостатки и возможности развития. Они гибки как личности и их ученики обладают в большинстве случаев теми же качествами. Оценочная деятельность таких учителей является не спонтанной, а сознательной, запланированный на длительный срок.

Конфликты с учащимися возникают в основном у тех учителей, оценочная деятельность которых в отношении учащихся является неадекватной, односторонней. Подобные оценки со стороны учителя создают такую психологическую учебную атмосферу в классе, в которой самосознание учащихся в значительной мере остается несформированным или формируется в искаженном виде. В результате этого самосознание учащихся развито весьма слабо. На это указывает хотя бы то, что большинство окончивших VIII класс не в состоянии адекватно оценивать свои способности и возможности - переоценивают или недооценивают себя и не в состоянии правильно выбрать профессию. Следовательно, многие проблемы, связанные с поведением и учебной деятельностью школьников, можно урегулировать уже в зародыше, если обратить должное внимание на формирование самосознания учащихся.

П у б л и к а ц и и

1. Самосознание ученика и успеваемость. - Ньюкогуде Кооль, 1984, № 5, с. 31-33 (на эст. яз.).
2. Самосознание учащихся и учебно-воспитательное поведение учителя. - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 3, с. 37-39 (на эст. яз.).

ДИНАМИКА СОСТАВА КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ 80-х ГОДОВ

А. Муст

Лаборатория социологии образования

Координирование и планирование работы в системе образования предполагает наличие представления о динамике процессов, происходящих внутри контингентов учащихся. Сущность и социальное значение этих процессов нередко проявляются не столько на уровне средней школы, сколько на уровне вузов. Потенциальный облик высшей школы в значительной степени вырисовывается уже на несколько лет раньше – когда будущие студенты поступают в среднюю школу.

Первая половина 80-х годов характеризуется многочисленностью молодежи, оказывающейся на пороге окончания 8-го класса. С 1982 года число восьмиклассников возрастало в среднем на 1000 человек в год. Из них в дневную общеобразовательную среднюю школу (ОСШ) поступило 55-57%. Прирост контингента общеобразовательной школы за два года (1982-1984) составил 8%, прирост контингента средних специальных учебных заведений за это же время – 4%, соответствующий показатель в части средних профессионально-технических училищ составил 24%. За счет быстрого роста численности состава контингента учащихся СШТУ в контингенте ОСШ происходят определенные сдвиги.

I. Возрастает гомогенность контингента ОСШ, куда все чаще поступает молодежь, стремящаяся к высшему образованию. Наиболее существенным фактором при этом является уровень образования родителей. В ОСШ поступают главным образом дети более образованных родителей. Средний уровень образования родителей учащихся 8-II классов (школ с эстонским языком обучения) за 1979-1984 годы значительно повысился. Разумеет-

ся, за это время повысился и общий уровень образования членов нашего общества, однако, уровень образования родителей учащихся 9-II классов ОСШ значительно выше такового родителей восьмиклассников. Результаты опроса "Из класса в класс" на выборке, включавшей 1800 школьников различных регионов ЭССР, показали, что отцы 48% и матери 39% юношей - учащихся 9-II классов г. Таллина имели высшее образование (аналогичные данные в части мальчиков-восьмиклассников составляют соответственно 35 и 23%).

Такая же, но менее выраженная тенденция наблюдается и в отношении девушек (в 9-II классах отцы 40% и матери 29% имели высшее образование, среди восьмиклассников соответственно 35 и 26%).

В регионах, степень урбанизированности которых ниже, проявляется такая же тенденция. Однако поскольку средний уровень образования жителей вследствие дезурбанизации падает, снижаются и соответствующие показатели, отражающие долю родителей с высшим образованием.

Очевидно, уровень образования родителей учащихся - один из наиболее действенных факторов, направляющих образовательный путь школьников. Особенно отчетливо эта тенденция проявляется в части влияния уровня образования отцов на образовательный путь мальчиков.

2. Различия между контингентами ОСШ и школ других типов, особенно СПТУ, постоянно углубляются. У учащихся СПТУ отсутствует желание продолжать учебу. Доля выпускников СПТУ среди поступающих в вуз минимальна. Среди поступающих в ЭСХА на протяжении 1980-1985 годов оказалось только 2,7% выпускников СПТУ. В остальных вузах их доля еще меньше.

3. Доля сельских учащихся в целом не уменьшается, но в последние годы в ОСШ их удельный вес стал снижаться. Доля сельских учащихся в техникумах и СПТУ значительно выше, чем в ОСШ. Если в 1983 году сельские школьники составили 29% от всех выпускников республики, 78% - от выпускников совхозтехникумов, 67% - от выпускников сельских СПТУ, 36% - техникумов непромышленного профиля, 26% - техникумов промышленного профиля, 23% - городских СПТУ, то в общеобразовательных средних школах они составили лишь 20%. Примечатель-

но, что и в ОСШ поступает лишь 30% сельских юношей. По данным районных кабинетов профориентации, в 1980 году в 9-й класс поступило 56% выпускников 8-го класса всех сельских районов Эстонской ССР, за исключением пяти городов республиканского подчинения, в 1985 году - 52%, в СПТУ в 1980 году - 21% и в 1985 году - уже 28%.

Как вышеизложенные процессы проявляются в студенческом контингенте? Чтобы ответить на поставленный вопрос, рассмотрим территориальное происхождение студенчества ТТУ. Студенческий контингент формируется из выпускников средних учебных заведений всех городов и сельских районов республики. Однако в последнее время доля студентов из сельских районов из года в год уменьшается. По данным опроса студентов ТТУ, проведенного в 1984 году, выходцы из села составляли 38% от всего студенчества I-IV курсов математического и 28% - физико-химического факультета. А ведь именно эти факультеты испытывают постоянные трудности с заполнением свободных мест.

В условиях дальнейшего снижения доли сельских школьников и особенно юношей в ОСШ положение в ближайшем будущем не улучшится. Наоборот, допущенные при комплектовании ОСШ ошибки поставят вузы в безвыходное положение в плане подготовки соответствующих специалистов. Отсутствие интереса к естественным наукам (математика, химия и в особенности физика) в средней школе несомненно связано с процессами гомогенизации в ней. По данным опроса "Из класса в класс", проведенного в 1979 и 1984 году, точные науки больше по душе сельским школьникам и в особенности юношам. Следовательно, для решения проблем и в ОСШ, и в вузе необходимо прежде всего урегулировать половой состав контингента ОСШ и привлечь туда больше сельских школьников. Из-за волнообразного характера демографических процессов, проявляющихся, в частности, в составе населения, можно на основе демографической ситуации периода с 1972 по 1979 год прогнозировать на ближайшее будущее стабилизацию роста численности восьмиклассников и даже некоторый спад их численности. Это следует учитывать при планировании работы в системе образования. В противном случае на пороге 90-х годов мы можем оказаться перед фактом нереальности комплектации студенческих контингентов. Это проблема не

только организационного порядка, она тесно связана и с проблемами содержания образования. Именно реформа содержания общего среднего образования должна стать ключом к решению самых острых проблем, стоящих перед нынешней общеобразовательной школой и вузами.

П у б л и к а ц и и

- I. Образ жизни школьников (в соавторстве с О. Мустом). - В кн.: Образ жизни и среда обитания. Таллин: Ээсти Раамат, 1981, с. 114-147 (на эст. яз.).

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Ю. Саарнийт

Лаборатория социологии образования

Основой организации и усовершенствования системы и методов учебно-воспитательной работы в вузе, с одной стороны, являются общие цели воспитательной работы, определяемые прежде всего требованиями, которые предъявляются будущим специалистам с высшим образованием. С другой стороны, система учебно-воспитательной работы должна считаться с особенностями контингента абитуриентов и гибко реагировать на происходящие в нем изменения. Цель настоящей работы - анализ особенностей ценностных ориентаций выпускников общеобразовательной средней школы (ОСШ) 80-х годов как наиболее общих характеристик социальной направленности основного пополнения контингента студентов.

При анализе особенностей ценностной ориентированности первостепенный интерес представляют межпоколенные сдвиги ценностного сознания выпускников ОСШ. Рассмотрим их на основе сравнения оценки значимости труда выпускниками ОСШ 1966

и 1983 г., арифметические средние которых представлены на рис. I. В качестве общего ориентира отметим, что различия в средних этих контингентов статистически значимы на уровне 0,05, если их абсолютная величина превышает 0,10-0,15 единицы правой шкалы. Рис. I показывает, что по сравнению с выпускниками 1966 г. выпускники 1983 г. очень низко оценивают возможность постоянно совершенствоваться, более низкую оценку получают также возможность применять свои способности и работать творчески. В то же время выпускники 1983 г. значительно выше оценивают возможность хорошо зарабатывать, жить спокойно и обеспеченно, заниматься чистой и легкой работой и вместе с тем занимать высокое положение в обществе. Весь этот комплекс изменений весьма недвусмысленно свидетельствует о резком возрастании прагматической ориентации молодежи. Продолжение этой тенденции уже в ближайшие годы приведет к коренным изменениям в субъективной иерархии ценностей в целом.

Исходя из укоренившихся в дореформном педагогическом мышлении и в общественном мнении критериев, вырисовывающиеся тенденции следует оценивать как явно негативные, ибо первейшую цель нашей системы воспитания - всестороннее развитие личности - молодежь 80-х годов довольно резко отвергает. Но в свете новых направлений жизни нашего общества, в частности, данных в основных положениях реформы образования нельзя не заметить и определенных положительных черт межпоколенных изменений ценностного сознания, заключающихся в следующем.

1. На фоне общих "негативных" тенденций изменения ценностного сознания оценка возможности принести пользу обществу не изменилась и даже несколько повысилась. Это означает, что прагматизм выпускников 80-х годов не следует рассматривать лишь как индивидуалистический - в определенной мере он имеет и общественную направленность.

2. Оценка возможности применить свои способности, выражающей прежде всего желание реализовать способности в деятельности, снизилась, но далеко не столь резко как оценка возможности общего самосовершенствования, не включающей момент использования накапливаемого потенциала. Такое соотношение изменений этих ориентаций свиде-

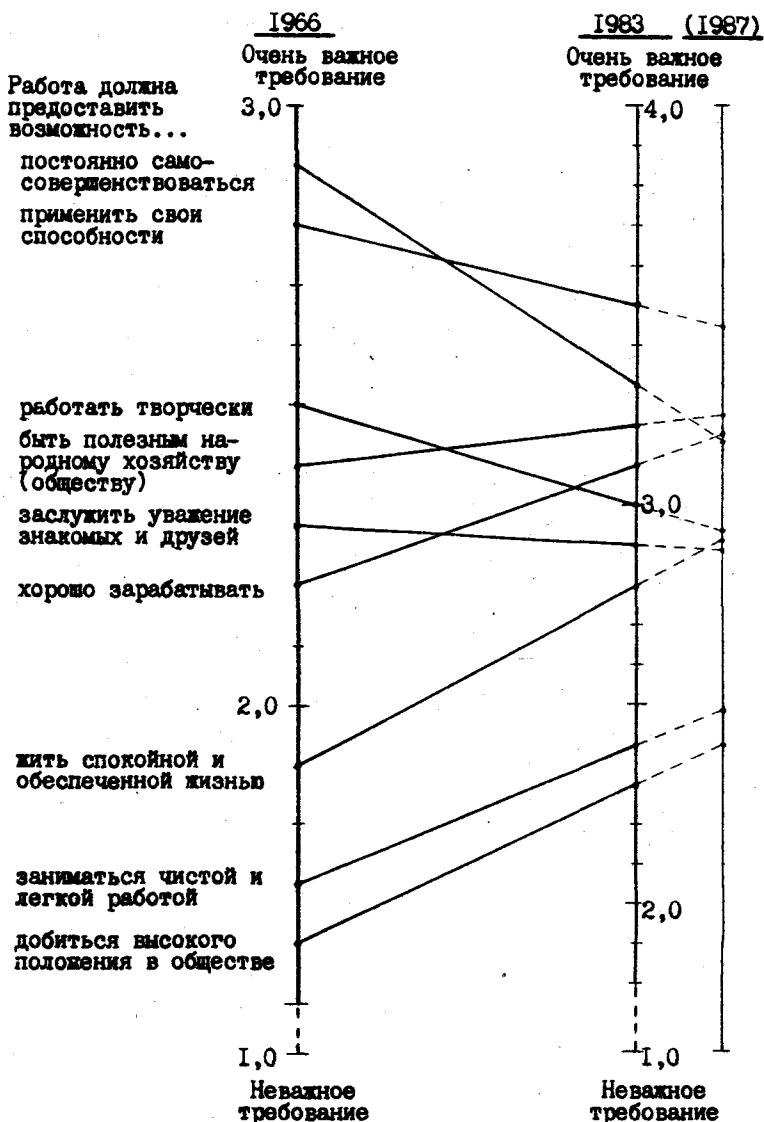


Рисунок 1. Средние оценок ценностей профессий выпускников ОСШ 1966 (~ 2200 индивидов), 1983 (~ 1000 индивидов)

тельствует о том, что учащиеся уже не удовлетворяются абстрактным самосовершенствованием, а больше нацелены на применение своего потенциала.

3. Предполагая, что тенденции изменения ценностной ориентированности продолжались и после 1983 г. (на рисунке они в качестве мысленного прогноза обозначены пунктирными линиями), гипотетически у выпускников ОСШ в 1987 г. на первом месте в иерархии ценностей труда окажется возможность применения своих способностей, а на втором – возможность быть полезным народному хозяйству, хорошо зарабатывать и постоянно самосовершенствоваться. Подобная логика мышления с точки зрения новых требований к деловым качествам работников вполне приемлема.

Факт резкого снижения оценки общего самосовершенствования в контексте подчеркнутых моментов изменений ориентированности приобретает несколько иной оттенок. В нем можно усмотреть реакцию молодежи не на всестороннее саморазвитие вообще, а на его развитие в той, на деле односторонней, форме, в которой оно осуществлялось в нашей дореформенной средней школе, – преимущественно теоретической, в отрыве от созидательной деятельности, без применения приобретаемых теоретических знаний на практике. На наш взгляд, это заслуживает серьезного внимания и с точки зрения воспитательной работы в вузе.

При оценке особенностей ценностной ориентированности выпускников 80-х годов с точки зрения задач воспитательной работы в вузах мы должны исходить из того, что новые направления нашего общества предъявляют резко повышенные требования прежде всего к деловым качествам будущих специалистов. Отсюда повышенный прагматизм выпускников ОСШ в целом является фактором, благоприятствующим достижению самых актуальных целей воспитательной работы. Вместе с тем прагматическая направленность молодежи скрывает определенные негативные моменты, главный из которых – возможность реализации прагматической активности молодежи (при наличии соответствующих условий) в социально нежелательном направлении. Исходя из этого наиболее общей целью совершенствования системы учебно-воспитательной работы в вузе в данных условиях является максимальное привлечение студентов к общественно организо-

ванным и управляемым сферам деятельности.

Речь в первую очередь идет о том, что в соответствии с выделением приоритетных направлений воспитательной работы такие формы и направления должны быть определены и при привлечении студентов к многообразным вузовским сферам деятельности. На наш взгляд, в качестве приоритетных четче, чем до сих пор, необходимо выделить учебу и общественную работу, что основывается на результатах многочисленных исследований различных групп молодежи, свидетельствующих о том, что в этих двух сферах деятельности формируются в самом чистом виде те ориентации учащейся молодежи, которые являются целью нашей воспитательной работы. Другие сферы студенческой деятельности либо слабо содействуют формированию этих качеств — спортивная и культурная деятельность, личная (семейная) жизнь, — либо оказывают негативное влияние (например, общение развлекательного характера, которое нередко осуществляется под ширмой общественной работы).

Во-вторых, в учебной работе главное внимание следует обращать не столько на общекультурное развитие будущих специалистов, сколько на всестороннее развитие их профессиональных знаний и навыков с учетом тех конкретных социально-экономических условий, в которых они будут работать по окончании вуза. Отсюда необходимость дифференцированной учебно-воспитательной работы в соответствии с особенностями студенческого контингента отдельных вузов и факультетов и с характером их будущей работы. В студенчестве нашей республики в настоящее время выделяется не менее 7 основных специфических отрядов: будущие инженеры (главным образом студенты ТПИ) специалисты сельского хозяйства (ЭХА), педагоги (ТПедИ, ТГУ), специалисты в области гуманитарных наук (ТИУ), естественных наук (ТИУ), медицины (ТИУ) и творческая интеллигенция (ТИК и ТГХИ). Особого внимания заслуживает дифференцированное обучение этих основных отрядов студенчества общественным наукам.

В-третьих, выделяя общественную работу в качестве приоритетной сферы студенческой деятельности, необходимо в значительной мере совершенствовать формы и особенно учет общественной деятельности. По-видимому, и в этой сфере дея-

тельности целесообразно выделить приоритетные направления и обеспечить более точный учет общественной работы.

П у б л и к а ц и и

1. Город и деревня как факторы жизненной ориентированности молодежи. - В кн.: Город как среда жизнедеятельности человека. Вильнюс, 1981, с. 85-86.
2. Профиль жизненных ориентаций (в соавторстве с М. Титма). - В кн.: Социальные перемещения в студенчестве. Вильнюс: Минтис, 1982, с. 141-153.
3. Ценностное содержание жизненных ориентаций (в соавторстве с М. Титма). - В кн.: Социальные перемещения в студенчестве. Вильнюс: Минтис, 1982, с. 153-164.
4. Жизненные ориентации. - В кн.: Жизненные пути молодого поколения. Таллин: Ээсти Раамат, 1983, с. 120-130.
5. К проблеме дифференциации ценностных ориентаций выпускников СУЗ. - В кн.: Молодежь в общественных отношениях развитого социализма. Тарту, 1984, с. 278-281.
6. Ценностное содержание жизненных планов молодежи: методологические основы и возможности эмпирического исследования. - В кн.: Psychological problems of the way of life and the life course of personality. Helsinki, 1984, с. 64-71 (на англ. яз.).
7. Жизненная ориентация когорты (в соавторстве с М. Титма). - В кн.: Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение. Таллин: Ээсти Раамат, 1985, с. 139-156.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ СПЕЦИАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ИСТОЧНИКА ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА ВУЗОВ ЭСТОНСКОЙ ССР

Р. Муракас

Лаборатория социологии образования

Известно, что контингент студентов вузов нашей республики формируется прежде всего на базе выпускников общеобразова-

вательных средних школ. В то же время говорят о том, что в связи с расширением сети так называемых спецклассов контингент учащихся средней школы дифференцируется. Из этого вытекает необходимость подробно исследовать роль спецклассов в воспроизводстве студенческого контингента. В настоящей работе рассмотрим некоторые аспекты данной проблематики на основе материалов исследования выпускников средних учебных заведений ЭССР 1983 года, а также некоторых других исследований.

В рамках этого исследования в первую очередь был проведен анализ документов о составе контингента выпускников 1983 года. Во-вторых, проводился опрос выпускников, для чего были образованы четыре репрезентативные по республике подвыборки учащихся средних школ: по средней школе в целом (10% всех выпускников средней школы), по спецклассам с I-го или со 2-го класса (58%), по спецклассам с 9-го класса (32%) и по так называемым обычным классам (10%). В-третьих, осенью 1983 года в роно республики были собраны данные о дальнейшей судьбе опрошенных выпускников (поступление их на работу, продолжение учебы).

Понятие "спецкласс" мы определили весьма строго, подразумевая под ним классы общеобразовательной средней школы, в которых учащиеся получают углубленную подготовку по каким-либо теоретическим (математика, физика, биология, языки и т.д.) или творческим (музыка, искусство) дисциплинам с I-2-го класса (так называемые спецклассы с I-го класса) или с 9-го класса (спецкласс с 9-го класса). По нашим расчетам, выпускники таких классов в 1983 году составили 17% от всех выпускников средних школ республики. Следует обратить внимание на то, что сами учащиеся интерпретируют понятие спецкласса шире: по данным ответов самих выпускников в 1983 году, учащимися спецклассов считали себя 20-25% всех выпускников общеобразовательных средних школ республики.

Результаты исследований показывают, что выпускники спецклассов, особенно тех, углубленное изучение предмета в которых начинается с I-го класса, ориентированы на вуз гораздо больше, чем выпускники обычных классов. Исходя из нашего определения спецклассов, среди выпускников спецклассов 1983

года сразу по окончании школы хотели поступить в вуз 75%, среди выпускников обычных классов - лишь 43%, в том же году реализовали свое намерение соответственно 52 и 27%. Сходные показатели мы получили в аналогичном исследовании выпускников общеобразовательной средней школы 1981 года. Подобные различия между выпускниками разных классов приводят к резкому возрастанию числа выпускников спецклассов среди студенчества республики: 48% студентов I-IV курсов всех факультетов (кроме физкультурного) ТГУ окончили спецкласс общеобразовательной средней школы. В ТПИ этот показатель равен 46%. Хотя две последние цифры несколько преувеличены, все данные говорят о том, что в настоящее время роль спецклассов в воспроизводстве студенчества примерно вдвое выше, чем можно было предположить исходя из удельного веса спецклассов в структуре нашей средней школы.

Отсюда вытекает необходимость анализа и оценки соответствия удельного веса основных специальностей в системе спецклассов потребностям профессиональной структуры системы высшего образования. С этой целью сопоставим данные о структуре контингента выпускников с данными о приеме в вузы республики в 1983 году (см. табл. I).

Таблица I

Структура контингента выпускников спецклассов
республики 1983 года по основным группам специальностей

Специальности	Удельный вес, %
математика, физика, химия (точные науки)	28
языки, литература, история (гуманитарные науки)	62
биология, география (естественные науки)	4
искусство, музыка	5

Продолжение табл. I

Распределение мест приема в вуз по основным группам
вузовских специальностей в 1983 году

Специальности	Удельный вес, %
технические специальности и математика, физика, химия	51
языки и др. гуманитарные специальности	15
медицинские специальности, биология, география, геология, агрономия, зоо- техника, ветеринария, лесоводство	19
искусство, музыка	6
промежуточные специальности (экономика, физическое воспитание)	9

Итак, мы видим, что специализация в средней школе имеет в основном гуманитарный уклон. Меньше классов с углубленным изучением точных наук, биологии и географии, весьма скромно представлены и творческие специальности. Вузы же готовят преимущественно специалистов в области точных и естественных наук, ибо потребность в гуманитариях меньше. С точки зрения профессиональной подготовки между профессиональной структурой спецклассов и системы высшего образования существует явная диспропорция: спецклассы дают углубленную подготовку прежде всего по тем специальностям, конкурс по которым в вузах и так велик, по тем же специальностям, по которым конкурс незначителен (технические специальности) или вовсе отсутствует (математика, физика и химия в ТГУ), углубленную подготовку получает весьма незначительное число учащихся.

Возникает вопрос: в какой мере спецклассы с углубленным изучением точных наук выполняют свою профессиональную функцию, то есть - какая доля их выпускников продолжает учебу в вузах по тем специальностям, которые предлагают хорошую подготовленность прежде всего по этим дисциплинам. Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим сравнительное распределение выпускников классов с углубленным изучением гуманитарных и точных дисциплин по вузовским специальностям. Предварительно отметим, что школы со спецклассами обоих типов по-

ставляют вузам 52% своих выпускников.

Таблица 2

Сравнительное распределение выпускников классов
с углубленным изучением гуманитарных и точных
дисциплин по вузовским специальностям, %

Избранная специальность в вузе	Студенты-выпускники классов с углубленным изучением	
	точных наук	гуманитар- ных наук
математика, физика, химия	13	5
технические специальности	45	12
языки и другие гуманитарные специальности	13	41
медицинские специальности, биология, география, геоло- гия, зоотехника, агрономия, ветеринария, лесоводство	9	32
искусство, музыка	-	2
промежуточные специальности	19	10

Согласно представленным данным, выпускники классов с углубленным изучением точных наук отдаст большее, по сравнению с выпускниками спецклассов гуманитарных наук, предпочтение продолжению учебы в вузе по точным и техническим специальностям, то есть эти классы в значительной мере выполняют свою профессиональную функцию. В то же время вследствие незначительности их удельного веса в сети спецклассов они способны заполнить лишь 8% вузовских мест, отведенных на технические специальности, и 13% - на точные. Остальные места по этим специальностям заполняют выпускники спецклассов с другим уклоном и обычных классов, имеющие более слабую подготовленность по точным наукам. По-видимому, это и является одной из причин большого отсева студентов, изучающих технические и точные науки.

Таким образом, приведенные данные в целом свидетельствуют о том, что решению одной из важнейших задач, стоящих перед вузами республики, в свете новых направлений развития на-

шего общества - подготовки квалифицированных кадров специалистов по точным и техническим специальностям, - способствовало бы расширение сети спецклассов по точным наукам. Для разработки более конкретных предложений в лаборатории социологии образования ТГУ в текущей пятилетке предусмотрено проведение анализа социально-территориальных аспектов указанной проблематики, а также проблем, связанных с формированием и распределением интеллектуального потенциала молодого поколения в нашей системе народного образования.

СРАВНЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РАЗЛИЧНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ, А ТАКЖЕ ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ НА ОСНОВАНИИ ТЕСТА ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСПЕВАЕМОСТИ

М. Саари, А. Сукамяги
Лаборатория социологии образования

Проведенные в лаборатории социологии образования ТГУ исследования выявляют значимые связи общих способностей с успеваемостью, а также свидетельствуют о значительном различии в структуре и уровне важнейших способностей. Возникает вопрос, существуют ли различия в разрезе типов школы, и насколько успеваемость и способности зависят от фактора половой принадлежности.

В настоящем сообщении используются данные репрезентативного общереспубликанского исследования в части общих способностей и успеваемости 1146 юношей и девушек, посещающих школы различных типов с эстонским языком обучения, в том числе 575 учащихся общеобразовательных средних школ, 251 учащийся средних специальных учебных заведений и 320 выпускников ПТУ. Способности измерялись тестом GATB (General Aptitude Test Battery), причем использовано 8 письменных субтестов из 12. На основе республиканской выборки по субтестам в стандартных баллах была рассчитана так называемая возрастная норма теста для трех типов школы. При рассмотрении успеваемости во внимание принимались оценки по десяти основным дис-

циплинам за полугодие и средние этих оценок.

Анализируя различия в разрезе типов школы, мы принимаем за основу выявленные с помощью субтестов средние значения, рассчитываем статистически значимые отличия конкретных результатов от этого среднего и рассеянность, используем так называемые теоретические предельные значения, то есть значения, находящиеся на расстоянии тройного стандартного отклонения от среднего для данного типа школы (40-160 стандартных баллов) (рис. I).

Согласно данным, результаты тестирования большей части учащихся близки к среднереспубликанским. Учащиеся, получившие по всем субтестам 60-120 баллов, имеются в школах всех типов. Следует отметить, что все средние результаты субтестов в основных типах школы статистически значимо отличаются друг от друга (рис. I). Исключение составляет сходство общеобразовательной школы и техникума во втором субтесте (пространственное воображение) и незначительное различие контингентов техникумов и ПТУ по первому и восьмому субтестам (соответственно образное мышление и моторная координация).

Кривая, характеризующая общеобразовательную среднюю школу, больше всего приближается к черте 100 баллов, обозначающей среднереспубликанский показатель. Это вызвано и наибольшим удельным весом данных учащихся в республиканской выборке. Поскольку рассматриваемый тест измеряет наиболее общие способности, необходимые для умственного труда, естественно, что учащиеся средних школ добиваются здесь относительно лучших результатов, чем учащиеся средних специальных учебных заведений и ПТУ, зачастую ориентированные на приобретение специальности, предполагающей наличие практической, моторной деятельности.

Учитывая дисперсию, мы видим, что способности молодежи, обучающейся в общеобразовательной средней школе, могут колебаться в значительном диапазоне. И все же характерно, что человек с посредственными способностями (в пределах 40 баллов) не столько добивается общего образования, сколько стремится к быстрому приобретению специальности. С другой стороны, учащиеся, имеющие отличные интеллектуальные предпосылки, почти всегда отдадут предпочтение общеобразовательной школе и

эти учащиеся часто учатся в специализированных классах (классах с углубленным изучением какого-либо предмета) средних школ. Они демонстрируют высокие результаты в вербальных субтестах, а также в субтесте, измеряющем математическое мышление.

Учащиеся техникумов с промышленным уклоном имеют относительно более развитое пространственное воображение и математическое мышление. Иной структурой способностей отличаются учащиеся, изучающие непроизводственные специальности: наивысших результатов они добиваются в тестах, которые измеряют восприятие и моторную координацию. Поскольку эти учащиеся в общей выборке да и вообще составляют весьма незначительную долю, особо серьезного влияния на средний показатель для основного типа школы они не оказывают. Следует также отметить, что молодежь, обладающая хорошими вербальными способностями, предпочитает среднему специальному учебному заведению общеобразовательную среднюю школу. В то же время в техникумах не учатся юноши и девушки с крайне низкими соответствующими способностями. Показатели теста общих способностей учащихся ПТУ относительно низкие, особенно по 3-му, 4-му, 6-му и 7-му субтестам. Это объясняется, в частности, тем, что люди, не способные к умственному труду, на него и не ориентируются, а выбирают специальность в сфере производства.

Отсюда следует, что результаты тестов, проведенных в различных типах школ, весьма специфичны и соответствуют ожиданиям.

Анализ результатов тестирования юношей и девушек в отдельности выявил в части большинства субтестов значимо более высокие способности последних (рис. 2). Различие не было значимым лишь в части математического мышления и различительной способности восприятия образного материала, значимо лучшие результаты показали юноши в части пространственного воображения. В наиболее концентрированном виде характеризует результаты тестирования сумма шести субтестов ($\Sigma V_6 = V_1 + V_2 + V_3 + V_4 + V_6 + V_7$). Этот показатель теснее коррелирует с успеваемостью ($r, \Sigma V_6 = 0,51$). У девушек данный показатель составляет 626 стандартных баллов, у юношей - 587 (значимое различие). Средняя оценка девушек 3,93, средняя оценка юношей значимо ниже - 3,72. Оценки девушек по боль-

Владение словом
 Различающая способность восприятия (вербальный материал)
 Образное мышление
 Различающая способность восприятия (образный материал)
 Пространственное воображение
 Математическое мышление
 Владение числом
 Моторная координация

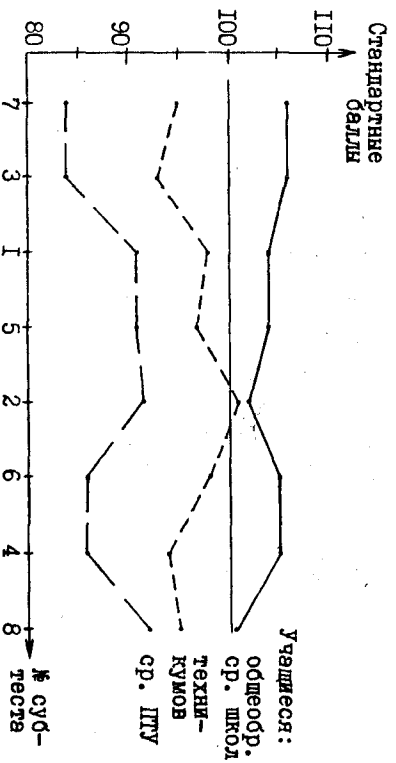


Рисунок 2

Разница между общими способностями у юношей и девушек

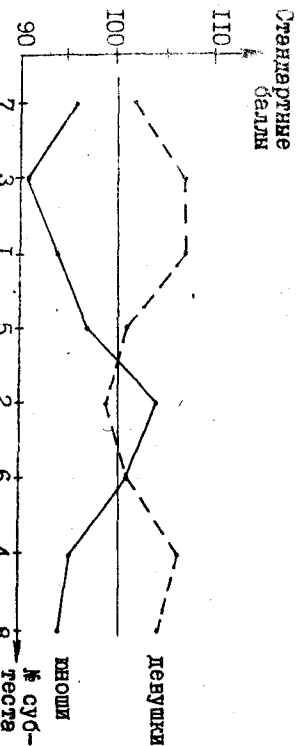


Рисунок 1 Разница между общими способностями у учащихся различных типов школ

шинству предметов (за исключением физики) выше (см. табл. I).

Таблица I
Различия в успеваемости юношей и девушек

Дисциплина	Оценка	
	юноши	девушки
биология	3,8	4,0*
география	3,8	4,0*
химия	3,6	3,7
физика	3,7	3,6
математика	3,5	3,6
черчение	4,1	4,3*
эстонский язык	3,6	3,9*
иностраннй язык	3,7	4,1*
история	3,7	3,9*
обществоведение	3,7	3,9*
Средняя оценка	3,72	3,93*

* различия значимы на уровне достоверности 0,05.

Ниже средней (3,84) успеваемость у 61,5% юношей и 42,9% девушек. Удельный вес девушек, успеваемость которых выше 4,30, составляет 24,2%, тогда как аналогичный показатель среди юношей всего лишь 12,1% (различия значимы).

В настоящем исследовании мы стремились показать одну из причин перевеса девушек в общеобразовательной средней школе, что характерно и для высшей школы. Это помогает понять, почему некоторые технические и точные науки, которые всегда оставались привилегией мужчин, не имеют конкурса и способности мужчин не получают развития.

Учитывая значимые различия в общих способностях учащихся, необходимо, по-видимому, дифференцировать учебный процесс в зависимости от типа учебного заведения. Согласно полученным данным, в процессе школьного обучения девушки полнее раскрывают свои способности и находят лучшее применение своим возможностям, чем юноши. Таким образом, на современном

этапе наша общеобразовательная школа удовлетворяет социальный заказ общества на обучение и воспитание лишь части молодого поколения. Здесь мы можем констатировать, что наша общеобразовательная школа преимущественно ориентирована на девушек, что, однако, имеет далеко идущие последствия, поскольку уже сейчас начинает проявляться нехватка кадров физиков, математиков и т.п., тревожное падение популярности и престижа многих традиционных мужских профессий. Поэтому актуальность изучения поставленной проблемы очевидна.

П у б л и к а ц и и

1. Кооп А.В., Сукамяги А.А. О некоторых профориентационных методах формирования студенческого контингента. - Современная высшая школа: Международный журнал социалистических стран. Варшава, 1985, № 1/49, с. 137-153.
2. Сукамяги. Информационный материал, имеющийся в кабинете профконсультации Тартуского государственного университета. - В кн.: Moksleiviu ir studentu profesinis orientavimas: Metodines rekomendacijos mokymo istaigoms. Kaunas: Šviesa, 1985, с. 50-52 (на лит. яз.).
3. Сукамяги А.А. Оценка учеником своих способностей и успеваемости - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 5, с. 32-35 (на эст. яз.).
4. Сукамяги А.А. О влиянии некоторых социально-психологических факторов на успеваемость и выбор профессии. - В кн.: Психологическая служба в школе: Тез. симп. Таллин, 1983, с. 139-143.
5. Сукамяги А.А. О некоторых факторах, требующих учета при ориентации учащихся на математические, физические, химические и технические специальности. - В кн.: Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности: Тез. конф. Новосибирск, 1981, с. 145-146.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Л. Мики

Лаборатория социологии образования

Целью современной экономической политики является интенсификация и повышение эффективности производства на базе научно-технического прогресса. Это предъявляет трудящимся повышенные требования и требует правильного использования их интеллектуального потенциала.

Для советской психологии характерно представление о ведущей роли деятельности в интеллектуальном развитии. Это означает, что изучать интеллект, оценивать различные стороны его развития невозможно вне анализа конкретных форм и видов деятельности, внутри которых интеллект не только проявляется, но и формируется¹.

Ведущим видом деятельности, в процессе которой развиваются способности школьников, является учеба. В 1982/83 учебном году в нашей республике был проведен первый этап всесоюзного лонгитюдного социологического исследования. Наблюдению подвергался репрезентативный контингент выпускников всех типов школ Эстонской ССР. Сбор данных осуществлялся путем анкетного опроса, при изучении общих интеллектуальных способностей применялся тест ГАТВ.

Мы не располагаем данными о том, как различались учащиеся по своим интеллектуальным способностям перед поступлением в средние учебные заведения и принималось ли решение о поступлении в класс определенного типа с учетом своих способностей. Выяснилось, что к окончанию средней школы структура способностей выпускников разных типов школ различна. На рисунке I изображены различия в интеллектуальных способностях

¹ См.: Психологическая диагностика: Проблемы и исследования / Под ред. Н.М. Гуревича. - М.: Педагогика, 1981.

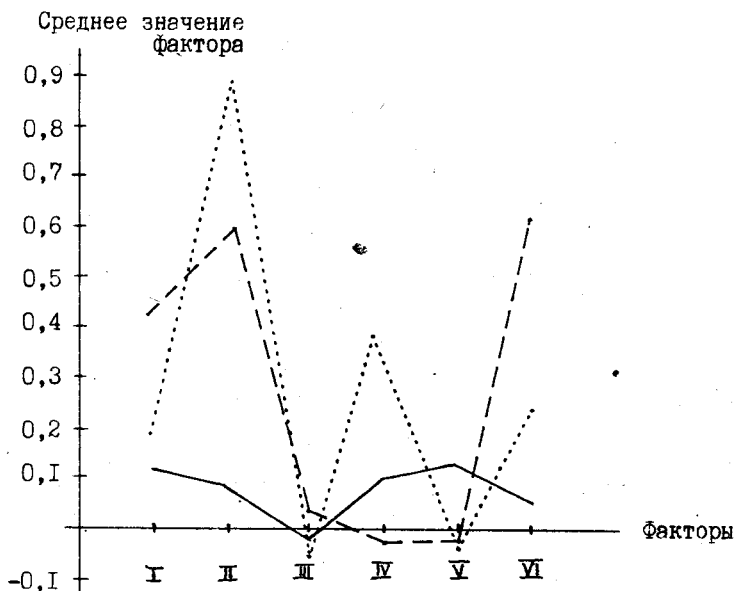


Рис. I. Средние значения факторов

I - арифметические способности, II - вербальные способности, III - пространственное воображение, IV - моторная координация, V - восприятие геометрической формы, VI - восприятие формы предмета.

————— обычный класс общеобразовательной средней школы;

----- общеобразовательная средняя школа с углубленным изучением предмета начиная с 9-го класса;

..... общеобразовательная средняя школа с углубленным изучением предмета начиная с I-го класса.

выпускников классов двух типов - с углубленным изучением какого-либо предмета и обычных классов (фактор-признаки интеллектуальных способностей, измеряемые с помощью теста GATB). Результаты показывают, что структура способностей выпускни-

ков обычных классов средней школы однороднее таковой выпускников классов с углубленным изучением какого-либо предмета. Это может быть обусловлено тем, что в обычных классах всем предметам уделяется относительно одинаковое внимание. Наибольшие колебания наблюдаются в структуре способностей выпускников тех спецклассов, где углубленное изучение какого-либо предмета началось уже в I-м классе. Особенно ярко это проявляется в части вербального материала, поскольку мы имели дело главным образом с классами углубленного изучения иностранного, либо русского (эстонского) языка и литературы.

На рисунке 2 представлены различия в интеллектуальных способностях девушек и юношей. Статистически значимые различия выявляет фактор пространственного воображения, которое у юношей значительно выше. Во всех остальных факторах лучшие результаты показывают девушки. Правда, эти различия не носят статистически значимого характера.

Интеллектуальные способности и успеваемость тесно взаимосвязаны. Важно отметить, что оценки учащихся обычных классов больше отражают уровень развития их способностей, чем оценки учащихся классов с углубленным изучением какого-либо предмета (соответствующие коэффициенты корреляции составляют 0,44 и 0,34). Одной из причин данного обстоятельства можно считать отсутствие абсолютного фона. Учитель оценивает учащихся в большинстве случаев, ориентируясь на средний для определенного класса и конкретной школы показатель, но не на среднереспубликанский показатель. Сам учащийся также формирует представление о себе в зависимости от среднего уровня своего класса или своей школы. В классах с углубленным изучением какого-либо предмета учебный процесс носит более напряженный характер, требования здесь выше, а потому выше и критерии оценок. По этой причине в разных школах оценки зачастую сравнению не поддаются. Обучение в спецклассах способствует развитию не только определенных способностей под воздействием углубленного изучения одного из предметов, но является и общеразвивающим. Так, учащиеся классов с углубленным изучением физики или математики имеют также высокий уровень вербальных способностей. Возможности учащихся спец-

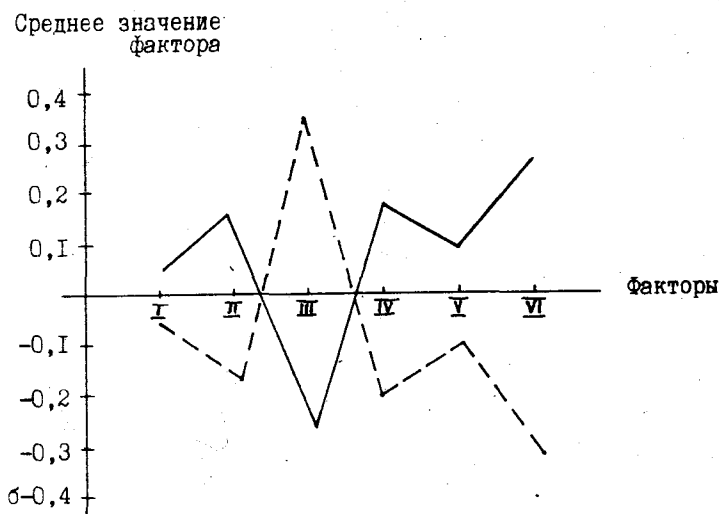


Рис. 2. Различия по факторам в зависимости от половой принадлежности

I - арифметические способности, II - вербальные способности, III - пространственное воображение, IV - моторная координация, V - восприятие геометрической формы, VI - восприятие формы предмета.

— девушки; - - - - - юноши.

классов не ограничиваются тем предметом, который изучался ими по углубленной программе. Выпускники классов с углубленным изучением математики или физики успешно поступают не только на отделения физики и математики, но и на другие отделения.

Выяснилось, что успешность учебы абитуриентов в значительной мере зависит от уровня их вербальных и математических способностей (соответствующие коэффициенты корреляции между успеваемостью и математическими и вербальными способностями равны 0,349 и 0,275). Это подкрепляется существующим профилем учебных дисциплин, большинство из которых связано или с математикой, или со знанием языка. Важно отметить, что

средняя школа не способствует выявлению и развитию способностей юношей в той мере, в какой это происходит в части девушек. Речь идет о недостаточном развитии в школе таких присущих преимущественно юношам (о чем свидетельствуют данные теста GATB) способностей, как, например, пространственное воображение. Отсюда представляется, что современная средняя школа больше ориентирована на девушек. Уровень способностей и успеваемость девушек находится в лучшем соответствии, чем у юношей. Поэтому нельзя считать правильным формирование контингентов спецклассов, а также студенческого контингента на основе школьных оценок.

Структура и уровень способностей должны соответствовать требованиям школы. Таким образом, при выборе типа школы необходимо учитывать свои умственные способности и иметь в виду, что разные типы школ влияют на развитие способностей по-разному. Плохая успеваемость в школе может зависеть от низкого уровня способностей или от недостаточности знаний. При оценивании учащихся надо бы оценить достигнутые при усвоении знаний успехи. Таким образом оценка была бы более стимулирующим фактором.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

К. Тамм

Лаборатория социологии образования

На современном этапе развития общества педагогика должна опираться на конкретные исследования общественных наук, в том числе и в области психологии, которые дают объективную психологическую характеристику воспитуемого, облегчая тем самым осуществление и обеспечивая результативность педагогико-воспитательного процесса в целях обучения, воспитания и проведения мероприятий по профориентации.

Измерение и знание объективных количественных характе-

ристик способностей как важного аспекта ансамбля личностных свойств позволяют преподавателям и кураторам курсов своевременно обнаруживать действительные причины неуспеваемости в средних учебных заведениях и вузах, и на основе этого разрабатывать мероприятия с целью повышения результативности учебного процесса и обеспечения более эффективного управления выбором дальнейшего образовательного и жизненного пути.

Исследования, проведенные в лаборатории социологии образования Тартуского государственного университета, выявляют значимую связь общих способностей с дальнейшим продолжением образовательного пути, а в некоторых случаях позволяет внести определенные коррективы в жизненные планы выпускников по окончании ими общеобразовательной средней школы.

Способности измеряются при помощи адаптированного применительно к условиям республики теста GATB, восемь субтестов которого измеряют особенности восприятия, математические, вербальные и психомоторные способности, а также общий уровень психических процессов. В качестве показателя способностей мы использовали сумму шести субтестов, которая имеет наиболее высокие значимые корреляционные связи (порядка 0,4-0,5) с успеваемостью в школе.

Исследованный нами контингент составили 423 первокурсника ТГУ 1981/82 уч. года, которые представили 18 специальностей (40% от всех первокурсников ТГУ), и 710 выпускников средних учебных заведений (репрезентативная выборка по ЭССР) 1983 года.

С целью выявления влияния способностей на дальнейший жизненный путь выпускников общеобразовательных средних школ нами были рассмотрены их ответы на следующий вопрос (анкетный опрос): "Что Вы собираетесь делать после приобретения среднего образования: 1) поступить на работу; 2) поступить в вуз; 3) поступить в среднее специальное учебное заведение (ССУЗ), профессионально-техническое училище (ПТУ)?" При этом задавались следующие варианты ответов: "сразу после окончания учебного заведения", "в течение последующих 1-2 лет" "в более отдаленном будущем" и "не планирую".

Анализ данных выявил существенное отличие студенческо-

го контингента по способностям от учащихся ССУЗ и ПТУ, ибо средние арифметические баллов теста способностей названных контингентов составляют соответственно 680, 583 и 528. Эти статистически значимые различия в способностях студентов и выпускников ССУЗ, ПТУ и общеобразовательных средних школ объясняется относительно жесткими конкурсными условиями поступления в вузы и высоким теоретическим уровнем учебного процесса, предполагающим наличие определенного уровня способностей студенческой аудитории.

Приведенную закономерность иллюстрирует рис. I, который позволяет убедиться в том, что способные выпускники общеобразовательных средних школ предпочитают учебу в вузах, в то время как менее способные избирают иной путь — поступление на работу, продолжение учебы в ССУЗ или ПТУ.

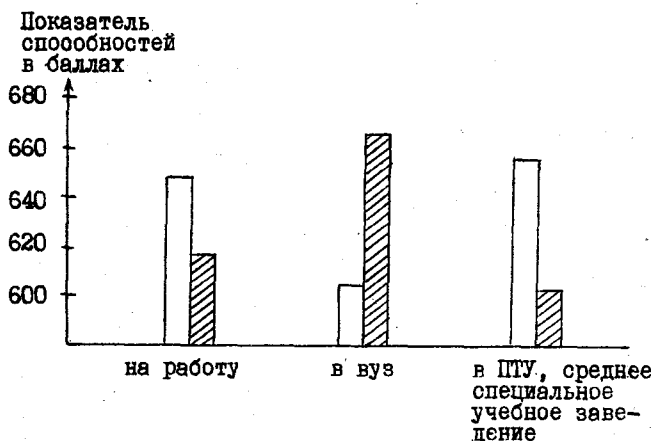


Рис. I. Взаимосвязь общих способностей выпускников средних общеобразовательных школ с их планами на будущее.

- не планирую поступать сразу после окончания учебного заведения
 планирую поступить сразу после окончания учебного заведения

Следует учесть, что значительная часть нежелающих поступать на работу или в ПТУ намерена учиться в вузах. Данную тенденцию распределения умственного потенциала можно считать нормальной и желательной, ибо результаты теста общих способностей отражают прежде всего способность усвоения обширного теоретического материала, необходимого в первую очередь для учебы в вузе и для работы в качестве специалиста. В большинстве случаев взаимосвязь способностей с жизненными планами адекватно отражает реальную ситуацию в учебных заведениях и в данном случае намерения учащихся продолжать учебу в вузах не должны вызывать серьезных возражений со стороны педагогов и родителей. Более пристального внимания заслуживают те учащиеся, выбранный путь которых вызывает сомнения в свете объективных данных. Например, показатели способностей восьми процентов (8%) поступающих на работу сразу после окончания общеобразовательной средней школы или в течение последующих одного-двух лет превышают средний уровень студентов. В части названного контингента необходимо рассмотреть соответствие способностей уровню успеваемости, выявить причины отсутствия мотивов продолжения учебы и т.д. При соответствующей подготовке и наличии определенных интересов эта молодежь может успешно усвоить специальности высшей квалификации.

Следует подчеркнуть, что действенным дополнительным мотивом учебы может служить четкий жизненный план. Тесная связь способностей с успеваемостью и жизненными планами позволяет должным образом объяснить то, что при наличии даже скромных предпосылок учащиеся могут добиться хороших результатов в учебе, и наоборот, многие способные юноши и девушки не всегда в состоянии хорошо учиться.

Выводы:

1. Общие способности являются существенным детерминантом дальнейшего образовательного и трудового пути выпускников общеобразовательных средних школ.

2. В большинстве случаев учащиеся адекватно оценивают

свои способности, что выражается в их планах, направленных на продолжение учебы в вузе.

3. Знание объективных данных о способностях и жизненных планах учащихся во многих случаях помогает педагогам оценить степень соответствия успеваемости в школе уровню способностей и адекватность жизненных планов учащейся молодежи ее возможностям, чтобы затем вести целенаправленную работу по оптимизации соответствия жизненных и, в частности, учебных планов учащихся уровню и направленности их способностей.

П у б л и к а ц и и

1. Абитуриент 1983: общие способности и жизненные планы. - "Ньюкоуде Кооль", 1985, № 6, с.17-19 (на эст. яз.).

АГЕНТЫ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Л. Аувяэрт

Лаборатория искусственного интеллекта

Под правовой социализацией мы понимаем приобретение индивидом из общественной памяти социально-правового опыта, необходимого для сыгrania роли субъекта в разных правовых отношениях. Правовое воспитание - лишь один аспект правовой социализации. Кроме правового воспитания, правовая социализация охватывает еще такие виды психического взаимодействия, как обучение, упражнение и тренировка, а также чисто стихийное влияние социальной среды. Здесь нужно подчеркнуть, что социально значимые цели и задачи не следует понимать только как социально-положительные, нравственные цели. Наоборот, цели и задачи, которыми человек руководствуется, приобретают существенное значение и тогда, когда они являются преступными, безнравственными. Правовая социализация не завершается в ранние возрастные периоды. Этот процесс продолжается в течение всей жизни. Результатом правовой социализации является

формирование правового сознания отдельного индивида и социальной группы. При определении возрастных границ для поступления на работу законодатель предполагает, что молодежь в этом возрасте достигает социальной зрелости, позволяющей ей играть данные социальные роли. При организации правового воспитания молодежи предприятие должно учитывать специфику ее правовой социализации, в том числе важность участвующих в нем агентов социализации. Нами было проведено исследование для определения иерархии агента правовой социализации.

Всего было опрошено 2183 человека, что репрезентативно характеризует эстонскую несовершеннолетнюю молодежь. Представлены были учащиеся общеобразовательных школ, профтехучилищ, работающая молодежь и несовершеннолетние правонарушители.

В своем исследовании мы использовали следующие индикаторы: 1) на кого похож, 2) на кого хочет быть похожим, 3) у кого спрашивает совет, 4) от кого перенял принципы поведения, 5) от кого получил юридические знания, 6) кого считает виновным в своих недостатках, 7) с кем имеет разногласия. У всех индикаторов использовалась пятибалльная шкала с кодами 1, 2, 3, 4, 5. Чем ниже код, тем влиятельнее агент. Результаты на основе средних приведены в таблице I.

Таблица I

Комплексная характеристика агентов социализации
(На основе средних. Объем выборки 2181 индивид)

№ п/п	Агенты социализации	И н д и к а т о р ы						
		Похож	Хочет быть похожим	Спрашивает совет	Получение принципов поведения	Получение юрид. знаний	Виновные в не-дост.	Имеет разногласия
I :	2	: 3	: 4	: 5	: 6	: 7	: 8	: 9
1. Мать		2,78	2,57	1,85	1,71	2,84	3,98	3,55
2. Отец		2,92	2,95	2,65	2,30	2,97	3,70	3,34
3. Друг		3,03	2,55	2,10	2,75	3,15	3,51	3,53
4. Брат-сестра		3,24	3,16	2,70	3,11	4,00	3,96	3,35
5. Родственник		3,39	3,33	3,16	3,10	3,76	3,96	3,12
6. Товарищ по школе		4,11	3,99	4,12	3,98	4,33	3,69	3,01

Продолжение табл. I

I :	2	:	3	:	4	:	5	:	6	:	7	:	8	:	9
7. Учитель			4,16		3,57		3,48		2,54		2,64		3,73		3,05
8. Комсомоль- ский работ- ник			4,33		4,03		3,97		3,62		3,98		4,07		3,58
9. Сотрудник			4,36		4,25		4,17		4,09		4,47		3,90		3,41
10. Начальник			4,51		4,22		3,93		3,87		4,30		3,99		3,62
II. Профсоюзный работник			4,53		4,29		4,02		4,04		4,44		4,09		3,71

Анализ результатов показывает, что разные агенты социализации в разных аспектах социализации имеют разное значение. Так, например, по первому и второму индикаторам агент социализации учитель занимает седьмое место, по третьему - шестое, по четвертому - третье, по пятому - первое, по шестому - четвертое и по седьмому - второе место. Аналогично и положение двух агентов социализации.

Наше исследование показало также, что одни и те же агенты социализации имеют разные места по одним и тем же аспектам в разных социальных группах молодежи (учащиеся общеобразовательных школ, профессионально-технических училищ, работающая молодежь, правонарушители). Эти результаты, по нашему мнению, позволяют наметить индивидуальный подход к этим группам.

Данные, приведенные в таблице 2, убедительно показывают, что молодежь не отождествляет источники принципов поведения с источниками правовых знаний. В первом случае доминируют мать, школа, отец, во втором - телевидение и школа. Однако мы выяснили, что возможности диапазона влияния агентов социализации довольно широки и во многом зависят от избирательного отношения респондента к данному агенту социализации.

Таблица 2.

Иерархия источников правовых знаний и
руководств поведения

(в средних)

№ п/п	Источники	Руководства поведения				Правовые знания			
		Законопо- слушные		Правонару- шители		Законопо- слушные		Правонару- шители	
		\bar{x}	Место	\bar{x}	Место	\bar{x}	Место	\bar{x}	Место
1.	Мать	3,29	1.	3,35	1.	2,16	6.	2,63	3.
2.	Школа	2,71	2.	2,92	2.	2,85	1.	2,66	2.
3.	Отец	2,69	3.	2,72	3.	2,03	9.	2,06	9.
4.	Телевизи- онное	2,55	4.	2,60	4.	2,75	3.	2,68	1.
5.	Учитель	2,46	5.	2,50	5.	2,37	5.	3,24	8.
6.	Газеты	2,41	6.	2,40	6.	2,82	2.	2,59	4.
7.	Радио	2,36	7.	2,39	7.	2,52	4.	2,27	6.-7.
8.	Друзья	2,24	8.	2,29	9.	1,83	11.	2,27	6.-7.
9.	Кино	2,15	9.	2,35	8.	1,92	10.	2,32	5.
10.	Художест- венная ли- тература	2,09	10.	1,68	14.	1,57	12.	1,47	13.
11.	Журналы	2,06	11.	1,88	13.	2,12	8.	1,93	11.
12.	Юридриче- ская ли- тература	1,94	12.	1,98	12.	2,13	7.	1,96	10.
13.	Родствен- ники	1,88	13.	2,12	10.	1,21	13.	1,64	12.
14.	Братья- сестры	1,88	14.	2,02	11.	0,97	15.	1,44	14.
15.	Театр	1,55	15.	1,53	15.	0,92	16.	0,99	16.
16.	Комсомоль- ский раб.	1,39	16.	1,22	17.	1,04	14.	0,70	20.
17.	Начальник	1,11	17.	1,33	17.	0,66	17.	1,21	15.
18.	Товарищ по работе	1,01	18.	1,15	19.	0,65	18.	0,95	17.
19.	Профсоюз- ный раб.	0,95	19.	1,20	18.	0,53	19.	0,86	18.
20.	Сослужи- вец	0,91	20.	0,97	20.	0,51	20.	0,74	19.

П у б л и к а ц и и

1. Что помогло бы против преступности? - Хоризонт, 1981, № II (на эст. яз.).
2. Введение в юридическую психологию. Таллин, 1982 (на эст. яз.).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ - ВАЖНЫЙ ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СПЕЦИАЛИСТОВ

Х. Дсисс
Кафедра истории КПСС

В новой редакции Программы Коммунистической партии Советского Союза отмечается, что в центр воспитательной работы партия ставит формирование у каждого советского человека глубокого уважения и готовности к добросовестному труду на общее благо, будь то умственный или физический труд. Труд - основной источник материального и духовного богатства, главный критерий социального престижа человека, его священная обязанность, фундамент коммунистического воспитания личности.¹ В социалистическом обществе закрепление труда за членами общества происходит посредством множества конкретных актов выбора профессии, через которые реализуется воздействие общества на процесс выбора. На основе двух основных сторон рассматриваемого процесса можно провести и анализ регуляции выбора профессии в обществе.

С одной стороны, народное хозяйство задает объективные условия профессионального самоопределения в виде наличного набора видов труда и потребности каждого из них в кадрах. С другой стороны, общество располагает трудовыми ресурсами,

¹ Программа Коммунистической партии Советского Союза (новая редакция). М., 1985, с. 52-53.

удовлетворяющими потребности народного хозяйства. Молодое поколение, включающееся в сферу труда, должно распределяться по отраслям народного хозяйства соответственно их потребностям. Под воздействием научно-технической революции обособляются все новые виды труда и исчезают старые, быстро меняются характеристики профессий. Общей тенденцией при этом является сокращение числа тех видов труда, выполнение которых предполагает осуществление конкретных операций с применением простого физического труда, и увеличение числа тех видов деятельности, которые предусматривают специальную профессиональную подготовку. Социалистическое общество, располагая возможностями воздействовать на обе стороны рассматриваемого процесса, заинтересовано в его оптимизации. Критериями оптимизации профессионального самоопределения являются выполнение каждого вида труда наиболее способными истребляющимися к нему членами общества, а также минимизация потерь при закреплении труда за личностью. При динамизме обеих сторон данного процесса и практически неограниченном числе факторов, воздействующих на профессиональное самоопределение, достижение оптимизации весьма сложно. Регуляция рассматриваемого процесса происходит двояко: с одной стороны, совершенствуются условия, в которых молодежь избирает себе профессию, с другой — формируется сама молодежь в качестве субъекта выбора. Социально-профессиональная ориентация молодежи в самом общем виде выражена в жизненных планах.

Лаборатория социологии образования ТГУ регулярно проводит опросы учащейся молодежи и студентов для изучения проблем молодежи и выбора ею профессии с целью улучшения управления подготовкой кадров на основе потребности народного хозяйства и интересов и склонностей самой молодежи. В настоящее время, когда все народное хозяйство должно перейти на интенсивный путь развития, эта цель приобретает особо важное значение.

Проведенный в 1981 году опрос был направлен на выявление формирования жизненных планов выпускников общеобразовательных средних школ Эстонии и их реализации. Как показали данные обследования выпускников, наибольшее значение при выборе профессии имеют контакты с ней, информация, которую дают

средства массовой информации, и советы родителей. Вместе с тем, по мнению выпускников, наименьшую роль в выборе профессии играет профессиональная консультация. Это говорит, во-первых, о том, что выбор профессии нередко происходит под воздействием случайных факторов, и, во-вторых, о том, что профконсультационные кабинеты как орган, через который ведется целенаправленная работа по управлению выбором молодежи, самой молодежью оценивается крайне низко и недостаточно эффективно справляется с выполнением возложенных на эти кабинеты задач.

В условиях нехватки трудовых ресурсов и напряженной демографической ситуации важно, чтобы в направлении выбора молодежи профессии большее участие начали принимать педагогический коллектив и органы профконсультации. Сейчас во всех городах и районах республики имеются профконсультационные кабинеты. В Тартуском государственном университете работает свой кабинет профконсультации, который обслуживает выпускников средних школ и студентов. Издавна проводятся исследования по этим проблемам. Однако следует отметить, что в настоящее время результаты исследований социологов, педагогов и психологов плохо внедряются в практику.

Существует ряд нерешенных проблем. Выявлено, что между жизненными планами выпускников средних школ и их реализацией существует значительный разрыв, особенно большой в части поступления по окончании средней школы на работу. Если перед окончанием средней школы только 11% выпускников планирует поступление на работу, то осенью того же года на работу поступает каждый третий. Конечно, прямой причиной такого несоответствия является то, что не все желающие могут поступить в высшие учебные заведения. Отсюда часто делается вывод о необходимости переориентировать молодежь от намерений поступать в высшую школу к непосредственному поступлению на производство. Наши данные свидетельствуют о том, что из года в год в республике снижается интерес молодежи к высшей школе, приводящий к ослаблению конкурса на ряд вузовских специальностей. Анализ содержания жизненных планов выявил, что путь сокращения несоответствия между планами и действительным трудоустройством состоит не в целенаправленном снижении

интереса к высшей школе и науке, а в формировании у каждого выпускника обоснованного запасного варианта на тот случай, если первоначальный план не осуществится.

Научные исследования по проблемам молодежи дают ответ и на вопрос о том, как управлять формированием таких более обоснованных планов на будущее. Решение этой проблемы предполагает создание единой системы профессиональной ориентации, которая объединяла бы все занимающиеся этими вопросами органы. Это позволит педагогическим коллективам, кабинетам профориентации, а также родителям разработать научно обоснованные рекомендации, учитывающие актуальные потребности народного хозяйства, на удовлетворение которых следует в первую очередь ориентировать молодежь, конкретные возможности продолжения учебы и поступления на работу и т.д. Такая единая система профориентации явилась бы основой и для внедрения в практику выводов и рекомендаций ученых, исследующих проблемы включения молодежи в общественную жизнь. Повышение эффективности всех исследований по проблемам молодежи и образования необходимо и для реализации целей проводимой реформы школы.

П у б л и к а ц и и

1. Молодежь в общественных отношениях развитого социализма: Тез. конф. Тарту, 1984, ч. I, II.
2. Особенности пополнения основных отрядов интеллигенции. Таллин, 1981.
3. Социально-профессиональная ориентация студенчества. Вильнюс, 1981.
4. Социальные перемещения в студенчестве. Вильнюс, 1981.
5. Социологические исследования в Советской Прибалтике. Вильнюс, 1985.
6. Студенчество Польши и Прибалтики: сравнительный анализ. Вильнюс, 1985.
7. Социально-профессиональная ориентация молодежи (в соавторстве с М. Титма). Таллин, 1982, ч. I, II.

О НЕКОТОРЫХ ПРОЯВЛЕНИЯХ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В. Таль

Лаборатория социологии образования

Наше сообщение основывается на результатах проводившегося в 1982/83 уч. г. обширного эмпирического исследования – начального этапа лонгитюдного исследования, которым было охвачено почти 3500 выпускников различного типа средних учебных заведений. Одна из проблем настоящего исследования касалась отклоняющегося (или проблемного) поведения учащейся молодежи, и в первую очередь таких его проявлений как курение и употребление алкогольных напитков, актуальность изучения которых подтверждается интересом к ним наших педагогов и обществоведов.

Проведенный опрос охватил выпускников всех среднеобразовательных учебных заведений – общеобразовательной средней школы, среднеспециальных учебных заведений и профтехучилищ. Первая, в свою очередь, была разбита на обычные и спецклассы (классы с углубленным изучением какого-либо предмета с I-го или 9-го года обучения). В рамках среднеспециальных учебных заведений отдельно рассматривались техникумы с сельскохозяйственным и с промышленным уклоном, а также среднеспециальные учебные заведения непромышленного характера (медицинское, музыкальное и др. училища), городские и сельские профтехучилища.

Прежде всего остановимся на распространенности курения и употребления алкоголя в учебных заведениях разных типов. В курении признались 39% опрошенных (52% юношей и 29% девушек), причем 64% воспитанников ПТУ (где среди выпускников было очень мало девушек), 58% выпускников городских ПТУ, за которыми следуют выпускники техникумов с промышленным уклоном и сельскохозяйственных среднеспециальных учебных заведений. В

среднеспециальных учебных заведениях непроизводственного профиля и в общеобразовательной средней школе курящие составляют уже менее половины, что объясняется половой структурой этих контингентов (девушки преобладают, составляя от 68 до 80%). Интересно, что в спецклассах средней школы курение распространено больше, чем в обычных классах.

Сходная тенденция наблюдается и в части употребления алкоголя. Если в целом алкоголь употребляли 63% опрошенных (73% юношей и 55% девушек), то в профтехучилищах и в техникумах промышленного и сельскохозяйственного профиля они составляли 75-85%. Менее популярен алкоголь среди учащихся выпускных классов общеобразовательных школ, где почти половина опрошенных (в обычных классах 48, в спецклассах - 35-44%) вообще избегала алкоголя и лишь 5-10% испытывали к нему пристрастие.

Курение тесно связано с употреблением алкоголя. Так, 54% некурящих избегают и алкоголя; среди тех, кто выкуривает как минимум полпачки в день, 30-50% часто употребляют алкоголь и т.д.

Третьим видом отклонений в поведении мы рассматривали наличие сексуальных контактов. Утвердительно ответила на данный деликатного свойства вопрос почти четверть респондентов: 35% юношей и 14% девушек. Экстремальные показатели выявлены в части промышленных техникумов и учащихся обычных классов средней школы: в сексуальных контактах признались соответственно 55 и 14% опрошенных. Следующие цифры ярко свидетельствуют о том, что секс неотделим от курения и употребления алкоголя. Среди некурящих половые контакты имели лишь 13% (в общеобразовательной школе 7,5%), среди выкуривающих в день по полпачки и больше - 55% (в средней школе 47%). Еще более тесной является связь между употреблением алкоголя и сексом. Среди испытывающих слабость к дурманящим напиткам сексуальный опыт имело в 6 раз большее число опрошенных, чем среди трезвенников (соответственно 56 и 9%, в средней школе - 46 и 6%).

Несмотря на то, что мы имеем дело с молодыми людьми (17-18 лет), выявлена некоторая связь пагубных привычек выпускников с состоянием их здоровья. Так, 22% выпускников, нерав-

нодушных к спиртному, ответили, что они хронически больны, в то время как среди трезвенников хронических больных вдвое меньше. Среди страстных курильщиков (выкуривающих больше пачки в день) хронические больные составили уже 27%.

Несколько слов о связи проблемного поведения с местом проживания и семьей учащихся. Исследованием были охвачены все районы Эстонской ССР. Заслуживает внимания способствующее влияние столицы на отклонения в поведении. Среди учащихся таллинских учебных заведений и курение, и употребление алкогольных напитков распространено больше. Таким образом, перед соответствующими организациями столицы стоит большая и сложная работа по искоренению этих дурных привычек молодежи. В этом отношении конкуренцию столице составляет лишь Раквереский район: и в столице, и здесь курит примерно половина выпускников средних учебных заведений, трезвость как норму жизни признают менее трети (в средних школах несколько больше). Среди учащихся большинства сельских школ плохие привычки распространены меньше (курит от четверти до трети, к алкоголю не прикасается почти половина, в городе Тарту и в районе последние составляют 44%).

Роль места жительства и семьи в поведении молодежи огромна. Среди проживающих в общежитиях или на частной квартире (всего их соответственно 18 и 3%) почти половина курит и 20-30% часто употребляет алкоголь. Молодежь, большая часть которой лишена пагубных привычек (менее 10% страстных курильщиков и 5% злоупотребляющих алкоголем), как правило, живет с родителями в своем доме. Среди учащихся, проживающих вместе с родителями в коммунальных квартирах, рассматриваемые отклонения в поведении распространены несколько больше.

Меньше всего нареканий вызывает поведение тех учащихся, которые росли с обоими родителями и имели сестер и братьев (почти две трети их не курит, 38% не прикасается к алкоголю). Мораль росших единственными детьми в семье несколько ущербнее.

Взаимоотношения родителей серьезно влияют на формирование отклонений в поведении их детей. Согласно результатам опроса, плохие взаимоотношения родителей создают предпосылки проблемного поведения молодежи. Еще важнее взаимоотношения

родителей и детей. Значительно меньше курящих и употребляющих алкоголь среди учащихся, выросших в таких семьях, где родители поручали им конкретные задания, стремились чему-то обучить, следили за их поведением, вместе с ними проводили свободное время. Не считая необходимым приводить точные цифры и проценты, мы отметим, что социально-профессиональное положение и образование родителей не оказывает особого влияния на поведение молодежи. В части материального положения семьи картина иная. Дети из зажиточных семей, нередко росшие единственным ребенком в семье, курят и выпивают чаще остальных, да и получаемые ими на неделю карманные деньги больше (молодежь, уважающая трезвый образ жизни, имеет в среднем 4 рубля в неделю, злоупотребляющие алкоголем — 9,5).

Остановимся на связи отклоняющегося поведения и успеваемости. Связь эта очевидна: среди выпускников, средняя оценка которых 3,5, курят 56 и употребляют алкоголь 73% (в том числе 14% часто), среди выпускников со средней оценкой 4,5—5 курили менее 25% (в общеобразовательной средней школе 17%) и более половины не употребляли алкоголь (в школе 57%).

К лучшей по успеваемости трети класса относят себя 42% избегающих алкоголя и лишь 8% частично употребляющих его, 71% некурящих и 9% страстных курильщиков. Обратную картину мы видим в части тех, кто относит себя к худшей по показателям успеваемости трети класса: некурящие составляют здесь лишь 38% и трезвенники около 25%.

Среди уклоняющихся от учебы также доминируют любители курить и выпить. Среди некурящих не прогуливают уроки 82% (4% среди выкуривающих по полпачки в день и часто употребляющих алкоголь). Последовательность, ранжированную по убыванию доли прогульщиков в разрезе типа среднего учебного заведения, возглавляют те учащиеся спецклассов, которые с I-го класса занимались по углубленной программе. У учащихся с проблемным поведением больше недоразумений и конфликтов в школе, чем у остальных. Требования школы беспрекословно выполняют 26% злоупотребляющих алкоголем (54% остальных), важность учебы не признают 28% (13%), обходятся минимальным напряжением сил 71% (37%), считают школу приятным местом 57% (66%).

Круг партнеров общения выпускников с отклоняющимся поведением несколько специфичен уже тем, что число их знакомых и друзей превышает таковое у остальных опрошенных. У любителей выпить преобладают веселые приятели, в компании которых можно развлечься (93%, у остальных - 20%), 41% выпускников с нормотипическим поведением отметили, что они общаются с людьми мыслящими и обладающими глубокими духовными интересами.

Рассматриваемые контингенты значительно различаются и видами проведения досуга (жизненными ориентациями в теоретическом плане). У выпускников с отклонениями в поведении доминирует общение с друзьями и любимым человеком, а также посещение вечеринок и кафе. Эти виды досуга популярны и среди любителей выпить (соответственно 95, 69 и 67%), и среди остальных выпускников (75, 44 и 30%). Учебой во время досуга занимаются соответственно 24 и 42% выпускников, общественной работой - 15 и 38%, спортом - 38 и 46%. Любимым занятием 30% выпускников с отклонениями в поведении является общение с друзьями (15% у остальных), у 23% (9%) - общение с любимым человеком, у 23% (5%) посещение вечеринок, диско, у 6% (17%) - занятия спортом и лишь у 2,8% (17%) - чтение литературы и у 2% (6%) - посещение театра.

В жизненных планах молодежи с отклонениями по сравнению с остальным контингентом наблюдается сдвиг в пользу создания семьи и обеспечения материального благополучия. Это вполне понятно, ибо планы поступления в вуз присущи лишь четверти любителей выпить и 13% страстных курильщиков (около 40% остальных).

Отсюда можно заключить, что большая часть рассматривавшегося контингента пополняет ряды рабочего класса, однако, определенная их доля (в том числе и выпускники спецклассов из семей интеллигентов), получив высшее образование, вступают позже в ряды интеллигенции и в особенности технической интеллигенции.

ИНТЕРЕС К ШКОЛЬНЫМ ПРЕДМЕТАМ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

О. Солотарева

Лаборатория социологии образования

Процесс формирования профессиональной направленности учащихся как и воспитания в целом не может протекать успешно без активного участия в нем самих учащихся. Внутренняя активность воспитуемых - важное условие выявления и развития их способностей, склонностей. Важное значение в этом процессе имеет интерес, выступающий ведущим мотивом в выборе профессии. У учащихся, проявляющих интерес к тем или иным сферам деятельности, повышается соответственно и их деятельная активность, в ходе которой интересы при соответствии особенностей объекта психическим качествам индивида все более углубляются и становятся потребностью.

Содержанием основной деятельности школьников является усвоение ими знаний, умений преимущественно в форме теоретической учебной деятельности. Хотя роль практического труда в формировании профессиональной направленности школьников постоянно возрастает в ходе осуществления реформы школы, однако, пока еще недостаточна. Тем более важным является использование всех возможностей, заложенных в самом процессе школьного обучения и воспитания в целях формирования профессиональной направленности учащихся. Одной из таких возможностей становится развитие интересов учащихся через школьные предметы.

В литературе целый ряд авторов подчеркивает связь познавательных и профессиональных интересов. Отмечается, что в формировании устойчивых профессиональных интересов необходимо опираться на познавательные интересы к отдельным предметам¹. Формирование интереса, положительного отношения к

¹ См., напр., Хмыров С.Б. Трудовая подготовка и профориентация сельских школьников. - М.: Просвещение, 1985,

учебным предметам тем более важно, что оно служит и цели формирования отношения к труду в будущем, которое связано именно с отношением к учебной деятельности в школе.

В условиях изменяющейся образовательной ситуации и подвижности интересов, стремлений и т.п. самих учащихся, важно иметь представление о субъективном мире воспитуемых, без учета которого не может быть успеха в формировании их профессиональной направленности. Такое представление позволяет нам иметь регулярно проводимые эмпирические исследования учащейся молодежи. За XI пятилетку в лаборатории социологии образования Тартуского университета проведено два исследования выпускников средних школ: в 1981 г. (N = 1431) и в 1983 г. (N = 943). В обоих исследованиях выборки были репрезентативны по республике.

В качестве эмпирической меры интереса к школьным предметам было применено число предметов, к которым исследуемые проявляли особый интерес. По данным обоих исследований большинство выпускников имели привлекательные предметы в школе, при этом из выпускников 1983 г. 25% имели один, 34% - два и 23% три и более таких предметов. Однако у 15% ответивших привлекательный предмет отсутствовал. Вместе с тем ясно и то, что не все отметившие наличие у них привлекательных предметов в одинаковой мере активны в развитии своих познавательных интересов. Так, например, из имевших один привлекательный предмет у 21% совсем не возникало интересных проблем во время учебы, что заставило бы их заниматься больше требуемого, и 3,3% совсем не считали целью образования приобретение нужных для будущей трудовой деятельности знаний. У имевших два привлекательных предмета эти показатели были равны соответственно 12,0 и 2,2%.

Аналогично в анкете выпускника 1983 г. учащиеся отмечали число трудных предметов. Так, один трудный предмет имели 24,6%, два - 25%, три и более - 11% ответивших.

Приведенные данные говорят прежде всего о том, что в условиях дореформной образовательной ситуации (в какой-то мере

с. 45; Кругляшов В.Н. От познавательных интересов учащихся по отдельным предметам - к устойчивым профессиональным интересам. - В кн.: Пути совершенствования трудового обучения, воспитания и профессиональной ориентации учащихся городских школ. М., 1984, с. 72.

и в настоящее время) в общеобразовательные средние школы поступает довольно значительный контингент учащихся, которые по различным причинам (направленность интересов, недостаточный уровень способностей и пр.) по крайней мере отчасти не справляются с основной задачей — усвоением школьных предметов на требуемом в современной средней школе уровне. Более детальный анализ данных показывает, что невозможность (или неспособность) самоутверждения в сфере основной деятельности школьника тесно связывается с формированием отрицательной направленности ее сознания и жизнедеятельности в целом. Некоторые из таких связей числа привлекательных и трудных предметов с разными показателями отношения к деятельности представлены в таблице I. Так, корреляционный анализ числа привлекательных предметов выявил статистически значимые положительные связи с общественно значимыми ценностями образования, общественно значимой деятельностью. В то же время корреляционный анализ числа трудных предметов выявил статистически значимые положительные связи с общественно менее значимыми или не имеющими общественной значимости ценностями и видами деятельности. Хотя в целом выявившиеся значимые корреляции относительно слабые, однако, они все в одинаковой мере указывают на названную тенденцию. Так, общественно значимые ценности образования имеют с числом привлекательных предметов положительные корреляции. Чем больше привлекательных предметов у учащихся, тем выше оценивается ими роль образования в развитии своих знаний, своей личности, в профессиональной подготовке и тем ниже оценка рассмотрения образования как средства пробиться в жизни, приобрести уважение. В то же время число трудных предметов коррелирует позитивно с ценностями образования "пробиться в жизни", "приобрести уважение друзей" и негативно с ценностью "познание предметов". Таким же образом следует интерпретировать корреляции и с остальными приведенными в таблице признаками.

Таким образом, проведенный анализ в целом позволяет нам сделать заключение о наличии среди учащихся двух крайних групп с противоположной направленностью интересов, между которыми, понятно, располагаются промежуточные группы. Если первая группа характеризуется активным отношением к учению,

Таблица I

Статистически значимые корреляции числа привлекательных и трудных предметов с различными субъективными оценками выпускников средних школ 1983 г.

	Оценка ценностей образования						Отношение к учебе			
	позна- ние пред- метов	полу- чение чистой работы	разви- тие лично- сти	про- бить- ся в жизни	стать хоро- шим специа- листом	приоб- рести уваже- ние друзей	учение с мини- мальным напря- жением	учение с увлече- нием	важ- ность учебы в жизни	удовлет- ворен- ность учебой
Число при- влекатель- ных пред- метов	0,22	-0,19	0,30	-0,09	0,19	-	-0,20	0,30	-0,18	0,30
Число труд- ных пред- метов	-0,06	-	-	0,07	-	0,07	-	-0,08	-	-0,11
	Отношение к школе		Деятельность в свободное время				Занятость в кружках			
	частота прогу- лов	привлека- тельность школы	учеба	чтение литера- туры	хобби	кино	вечера танцев	химии, географии и т.п.	языка, истории, литерат. и т.п.	
Число привлека- тельных предме- тов	-0,14	0,24	0,20	0,12	0,10	-	-	0,11	0,13	
Число трудных предметов	0,15	-0,13	-0,10	-	0,11	0,07	0,07	-0,25	-0,11	

развитию своих интересов, положительной оценкой общественно значимых ценностей образования, то учащиеся второй группы отличаются негативным отношением к учебной деятельности, стремлением легче пробиться в жизни и т.д.

Наличие описанной "негативной" группы не может не вызывать озабоченности педагогов, тем более, что по данным наших исследований сформировавшееся в средней школе отношение к учебе в дальнейшем часто переносится и на отношение к труду. Вместе с тем неправильно и считать, что несправляющийся с теоретическими предметами контингент вообще ни к чему не способен. Задачей школы в нынешней ситуации является предоставление этому контингенту других способов и сфер самоутверждения. Важно не допускать, чтобы негативное отношение к отдельным школьным предметам перерастало в негативное отношение к школе, а отсюда к последующей трудовой деятельности. Дополнительные сферы самоутверждения следует искать прежде всего в сфере производственного обучения.

П у б л и к а ц и и

1. Связь внеучебной деятельности с выбором профессии. - Ньюкоуде Кооль, 1984, № 6 (на эст. яз.).
2. Некоторые возможности повышения активности учащихся в их профессиональном самоопределении. - В кн.: Социальная активность студентов. Каунас, 1985, ч. III.
3. Интерес в трудовом самоопределении учащихся. - Ньюкоуде Кооль, 1985, № 9 (на эст. яз.).

ОБ ИНТЕРЕСЕ ДЕВОЧЕК К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. Валгмаа

Кафедра педагогики

В литературе можно найти весьма различные данные о спортивных интересах учащихся и об отношении к уроку физкультуры. В последние годы много говорилось о снижении спортивной

активности и интереса к спорту в нашей республике.

В течение 1982/83 уч. г. мы провели в 15 школах ЭССР анкеты "Школьный спорт I" среди 225 девушек 10 класса и "Школьный спорт 2" среди 267 девочек 6-го и 221 девочек 4-го классов. Целью анкетирования было выявление установок девушек к физкультуре в школе и к спортивной деятельности вообще. Данные обработаны в вычислительном центре Тартуского государственного университета.

Нас интересовала причина снижения спортивных интересов. Требовалось уточнить, насколько справедливо мнение о том, что спортом занимаются только те ученики, которые не справляются с чем-нибудь другим или круг интересов которых ограничен.

Результаты анкетирования следующие: спортом занимались в 4 классе 98% девочек, в 6 классе - 99% и в 10 - 77%. Свои тренировки продолжили в 4 классе 42%, в 6 - 39%, в 10 - 26%. Процент таких учеников, которые не ходили на тренировки, но желали заниматься посильным видом спорта, равнялся по классам соответственно 89, 82, 76.

Выяснилось, что большинство девушек имеет опыт спортивной деятельности. Во всех возрастных группах больше всего занимались легкой атлетикой, спортивными играми и гимнастикой. По этим видам наблюдается и большее падение интереса к спортивным занятиям.

1/3 девушек не интересуется спортивными событиями. Во всех возрастных группах родители считают большими любителями спорта, чем самого себя.

Среди других предметов физкультура занимает довольно важное место. В 4-ом и 6-ом классах физкультура находится на третьем месте после литературы и трудового обучения, в 10-ом классе на четвертом месте (литература, пение, иностранный язык, физкультура, история, эстонский язык, биология, математика, русский язык, химия, физика), но этот факт еще не отражает реального отношения к предмету и оценки его содержания. Охотно посещают уроки физкультуры 78% девочек 4-го класса, 67% 6-го и 56% девушек 10 класса. Рассматриваемый урок считают увлекательным 75% девочек 4-го, 61% 6-го и только 32% 10-го классов. Какова причина такого явления в

средней школе? Одна из возможных причин может быть в том, что на уроках "все время одно и то же", повышается только уровень нормативов. Такого мнения придерживается 57% девушек 10 класса. Только 26% признает, что с каждым годом учатся чему-то новому и умеют больше. Для большинства учащихся урок является посильным.

Чем меньше десятиклассница в свободное время самостоятельно занимается спортом, тем меньше, по ее субъективному мнению, реализуются цели физкультуры в школьной практике. Гимнастика перед уроками и на переменах не нашла еще сторонников среди девушек.

В связи с этим возникает вопрос, можно ли вообще говорить о позитивном оценивании спортивной деятельности в будущей жизни учащихся, если, по их мнению, поставленные перед физкультурой цели не реализуются в школе. Только половина девушек 10 класса считает физкультуру нужной для будущей жизни (самым нужным считают владение языками).

Несмотря на разные интересы (активные спортсмены, учащиеся, не занимающиеся спортом и отрицающие спорт), в организации свободного времени выявилось весьма большое сходство между группами.

Основными средствами проведения досуга во всех группах считаются музыка, телевидение и книги. У спортсменов и у отрицающих спорт прослеживается такая же тенденция активного времяпрепровождения. Это выражается в частом посещении кино, театра и выставок. Спортсмены имеют обширный круг общения, хотя, в отличие от других, меньше времени проводят с друзьями.

В своих планах на будущее спортсмены больше других ориентированы на высшее образование. Это свидетельствует о высоком уровне их познавательных интересов.

Большинство из анкетированных спортсменов десятиклассников живет в неполной семье. Видимо, наряду с развлечением спортивная деятельность дает возможность удовлетворять потребность в общении и самоутверждении.

На основе полученных данных можно заключить, что по крайней мере в отношении девушек 10 класса нет основания утверждать, что интересы спортсменов ограничиваются только своей средой деятельности. Полностью придерживаемся точки

зрения социологов, что всякая направленная сфера интересов формирует активное отношение личности к жизни.

Популярность массового спорта, ритмической гимнастики и современных танцев, которые требуют чуть ли не акробатических способностей, спортивный стиль в одежде и желание девушек заниматься посильным видом спорта - все это указывает на то, что об упадке интереса можно говорить прежде всего в сфере школьного спорта.

П у б л и к а ц и и

1. Школьные года и интерес к спорту. - Кехакултуур, 1983, № 6, с. 119-121 (на эст. яз.)
2. Интересы девушек к спортивной деятельности. - Кехакултуур, 1985, № 4, с. 175-176 (на эст. яз.).

ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Р. Уринг

Кафедра педагогики

1. В условиях научно-технической революции и с точки зрения существования и прогресса самого общества невозможно переоценить роль учителя как воспитателя и наставника молодого поколения. Учителям общеобразовательной школы принадлежит одно из важнейших мест в формировании умственного, нравственного и физического облика нашей молодежи. Иными словами, учитель - это наше будущее. В течение длительного времени личностные качества учителя, его способности, склонности, уровень его специальной и профессиональной подготовки исследовались теми, кто пытался предсказать или оценить, как будущий учитель будет справляться со своими обязанностями. В возможности такого прогнозирования заинтересованы вузы, готовящие учителей, которым чрезвычайно важно выявить особен-

ности характера и темперамента студентов, структуру их способностей и интересов, комбинацию установок и мотивов, влияющих на поведение, чтобы создать для студентов более или менее объективные предпосылки для сознательного управления формированием своих личностных возможностей, а для преподавателей – создания необходимых условий для этого процесса. Целями данного исследования являются: 1) выявление у студентов педагогических отделений ТГУ свойств характера и темперамента; 2) мотивов выбора ими профессии и специальности; 3) их отношения к профессии учителя; 4) их удовлетворенность педагогической подготовкой и профессией учителя; 5) воспитательные установки, чтобы найти возможности улучшения их профессиональной подготовки. Улучшение подготовки учителей возможно лишь при условии наличия достаточно объективных исходных данных.

2. Анализируются результаты данных, полученных в XI психодиагностической тестировке от студентов, проходивших период профессионализации. Исходные данные были собраны от студентов I, IV и V курсов педагогических отделений ТГУ (N = 1105). Сравнительные данные были собраны от 514 учителей-практиков. В качестве методов исследования были использованы: 1) личностный опросник 16 PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire), 2) опросник для измерения воспитательных установок; 3) анкета "Специальность – профессия" (СП); 4) анализ документации. Собранные данные позволяют сравнивать группы: 1) по половым признакам, 2) курсам, 3) отделениям, 4) направленных на работу в качестве учителя или неучителем, 5) ориентированных на различные профессии. Избранные методы проведения подобных исследований и собранные с их помощью данные помогут повысить эффективность подготовки учителей.

3. Выбор специальности оказался довольно осознанным. Здесь выявились различия по половым признакам (выбор у мужчин более осознан, чем у женщин), по специальностям (у математиков и химиков менее осознан, чем у других) и в связи с ориентацией на определенную профессию. Выбор специальности студентами ТГУ характеризует их ориентацию на удовлетворение познавательных потребностей и последующую научную деятельность (статистически значимо здесь выделяются студенты-муж-

чины, физики, биологи, ориентированные на научную деятельность: те, кто не направлен работать учителем) и ориентацию на узколичностное "Я".

4. Сознательный выбор специальности и ориентированность на нее приводит к тому, что став учителем он также будет ориентироваться на специальность, т.е. охотно преподавать свой предмет и всячески избегать работы воспитательного характера. В отношении адаптации к профессии учителя особого внимания заслуживает ориентация на узколичностное "Я" при выборе специальности. Учитывая возрастные особенности студентов, их постоянное стремление к самоутверждению (что предполагает "погружение в себя" и "концентрацию на себя") и то, что в качестве учащихся они на долгие годы, по независящим от них причинам, остаются для общества в роли "получателя", — такая ориентация вполне понятна. При профессии учителя и в связи с принятием его профессиональной роли возникают серьезные трудности, поскольку профессия учителя предполагает роль "дающего", ориентацию на других. К такому резкому изменению роли студентов необходимо специально приучать.

5. Отношение студентов к профессии учителя уже при поступлении в университет весьма неблагоприятно (лишь $\approx 20\%$ ориентировано на профессию учителя). На протяжении учебы в университете оно еще больше ухудшается. Среди студентов можно различать троякое отношение к профессии учителя: 1) положительное, когда эта профессия считается призванием ($\approx 20\%$ опрошенных); 2) абсолютно отрицательное, враждебное ($\approx 10\%$ опрошенных); 3) безразличное ($\approx 70\%$) — вынужденное примирение, поскольку ничего более приятного для себя избрать не удалось. В этом отношении встречаются большие различия в группах по половым признакам (у студенток более благоприятное, чем у студентов), по курсам и специальностям (наиболее положительное у математиков, немецких и эстонских филологов, менее положительное — у физиков и биологов); у ориентированных на научную деятельность это отношение наиболее отрицательное.

Выявление отношения к профессии учителя связано с немалыми трудностями: нельзя ограничиваться только когнитивной

стороной, поскольку она далеко не совпадает с поведенческой стороной. На когнитивном уровне профессию учителя считают привлекательной 38,4% опрошенных, на поведенческом же уровне (оставляют незаполненным в анкете блок профессии учителя) неприязнь у этой профессии выказывают 50% опрошенных, а среди первокурсников 1984 года они составляли даже 74,3%.

6. Учебные планы университета не способствовали профессиональному самоопределению студентов, и это не только в отношении профессии учителя. Около 40% обследованного контингента не делает различия между понятиями специальность и профессия и полагают, что выбор специальности определяет и выбор профессии. В весеннем семестре около 10% опрошенных пятикурсников утверждали, что они еще не выбрали профессии, а 41,4% все еще отождествляли специальность и профессию. Это ухудшает также отношение студентов к профессиональной подготовке, которая в университете и так занимает слишком скромное место.

7. Воспитательные установки студентов в основном демократичны. Различия встречаются в связи с областью установки: менее демократичны они в области поведения учеников вне школы и школьной дисциплины. Наиболее демократичны установки в области детской психологии. Уровень демократических установок снижается на протяжении обучения как в суммарных показателях, так и по областям деятельности. Приятное исключение составляет область детской психологии, где уровень демократических установок повышается. Различия в воспитательных установках встречаются еще по половым признакам (студентки здесь более демократичны, чем студенты), по специальностям (наиболее демократичны эстонские филологи и менее демократичны – физики) и в связи с прочной ориентацией на профессию (установки ориентированных на профессию учителя демократичнее установок остальных групп).

8. В области свойств характера и темперамента в наиболее общем виде исследуемых характеризуют Q_2+ , Q_{II} и III_4+ ^{*}. В связи с половыми различиями приведем характерное для мужчин:

^{*} Значение этих знаков см.: Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

A-, F-, G-, H-, M+, N-, Q₁+, Q₂+, Q₁-, Q_{IV}+, ILE+, Q₃-. В разрезе специальностей в рассматриваемых свойствах встречается много различий. Наиболее заметные из них: математиков характеризуют -G+, Q_{II}-, Q_{IV}-, ILE-; физиков - Q_{II}-, A-, Q_{III}+, Q_{IV}+, ILE+; химиков - G+, Q_{II}-, A-, Q_{III}-, биологов - A-, Q_I-, H-, M+, Q_{IV}+, ILE+; английских филологов - I+, Q₂+, ILE+; немецких филологов - G+, F+, I+, Q_I+; эстонских филологов - I+, Q_{III}-, C-, G-, Q₃-, M+, Q₂+, Q_{IV}+, ILE+. Тех, кто уже при поступлении в университет ориентировался на научную деятельность, характеризуют - A-, Q₂+, Q_I-, C-, G-, Q₃-, Q_{III}+, Q_{IV}+, ILE+. Сравнение студентов с учителями-практиками выявило существенные различия у них в показателях A и N факторов. Поскольку они принадлежат к присущим нашим учителям факторам с весьма характерными тенденциями, то окончивших ТГУ могут ожидать наибольшие трудности в приспособлении к коллегам и к профессии учителя вообще. Препятствием к адаптации могут стать еще качества, описанные в факторах I, H, Q₂, C, M.

9. Показатели студентов в индексах, вычисленных на основе данных, полученных с помощью анкеты СП, их воспитательные установки и свойства темперамента и характера взаимосвязаны и связаны также с академической успеваемостью студентов.

Подводя итоги сказанному, можно констатировать, что специфическими чертами молодых учителей, окончивших университет, являются: 1) довольно плохие установки к профессии учителя; 2) недостаточное профессиональное самоопределение или полное его отсутствие; 3) ориентация на занятие своей специальностью; 4) демократические воспитательные установки; 5) наличие активных познавательных интересов; 6) неблагоприятные личностные предпосылки для быстрого и легкого приспособления к существующей школьной ситуации; 7) хорошие личностные предпосылки для исполнения определенных профессиональных ролей; 8) относительно хорошие личностные предпосылки для творческой деятельности.

10. Данные исследования указывают на необходимость продолжения в университете профориентационной работы, дифференцированно для каждого отделения, а при необходимости с учетом особенностей курса или даже личности каждого студента.

Вся работа должна быть основана на обучении саморегуляции.

II. В интересах повышения эффективности подготовки учителей необходимо внедрение результатов данного исследования. Проект внедрения уже выработан и отчасти даже реализован. При внедрении выяснились некоторые трудности, важнейшие из которых: 1) недостаток соответствующим образом подготовленных кадров; 2) чрезвычайно трудно согласовать работу различных отделений и служб для обеспечения успешного хода внедрения; 3) материально-техническая база не соответствует потребностям подготовки будущих учителей; 4) педагогико-психологическая подготовка преподавателей университета по различным специальностям и их установки не обеспечивают активной помощи в деле подготовки учителей.

П у б л и к а ц и и

1. Профессиональные установки студентов к профессии учителя: Результаты педагогических исследований за 1976-1980 гг. Дидактика и психология. Таллин: НИИ педагогики Эстонской ССР, Таллин, 1981, с. 75-90 (на эст. яз.).
2. Еще раз об особенностях структуры личности учителей общеобразовательных школ. - Ньюкоуде Кооль, 1981, № 4, с. 33-35 (на эст. яз.).
3. О личности молодого учителя и приспособленности его к профессии. - Ньюкоуде Кооль, 1981, № 12, с. 18-23 (на эст. яз.).
4. Особенности структуры личности учителей Эстонской ССР: Профессиональное и социальное формирование студентов в учебно-воспитательном процессе. - В кн.: Проблемы высшей школы. Тарту, 1981, вып. 4, с. 22-48.
5. К обоснованию профориентационной работы среди студентов педагогических потоков: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. - Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16-17 сентября 1981. Ташкент, 1981, с. 115-116.

6. Установки студентов к профессии учителя. Методы определения эффективности учебного процесса. - В кн.: Проблемы высшей школы. Тарту, 1982, вып. 5, с. 129-152.
7. Из студента в учителя (в соавторстве с М.-И. Педаяс). - Ньюкогуде Кооль, 1982, № 9, с. 36-39 (на эст. яз.).
8. Каких учителей выбирает нынешняя школьная ситуация (в соавторстве с М.-И. Педаяс). - В кн.: От студента к учителю. Таллин, 1983, с. 128-137 (на эст. яз.).
9. О некоторых чертах личности молодого учителя, связанных с типом оконченного вуза. - Студент становится учителем. Таллин, 1983, с. 128-137 (на эст. яз.).
10. Особенности структуры личности учителя Эстонской ССР и профориентация в вузе: Психические проблемы повышения эффективности и качества труда. - В кн.: История психологии. Психология физической культуры и спорта. Зоопсихология и сравнительная психология: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР.. М., 1983, ч. I, с. 206-208 (на эст. яз.).
11. Отношение начинающих педагогов к профессии учителя. - В кн.: Пути усовершенствования подготовки молодых учителей. Таллин, 1984, с. 76-82.
12. Профессиональные установки студентов университета и подготовка учителей. - В кн.: Молодежь в общественных отношениях развитого социализма: Тез. конф. Тарту - Кяэрику, май 1984. Тарту, 1984, ч. II, с. 264-267.
13. Проявление половых различий в структуре личности будущих учителей (в соавторстве с А. Лунге). - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 691, с. 79-100.
14. Отношение студентов педагогических потоков университета к профессии учителя. - В кн.: Педагогические проблемы подготовки учителя в университете. Научная конференция прибалтийских республик. Рига, 30-31 мая, 1 июня 1985 г. Рига, 1985, с. 28-36.
15. Физик в школе. - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 7, с. 30-33 (на эст. яз.).
16. Учитель общеобразовательной школы и вуз. - Ньюкогуде Кооль, 1985, № 12, с. 21-24 (на эст. яз.).

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ)

С. Мельцер

Кафедра русского языка

1. Проблема формирования основ педагогического мастерства у студентов приобретает особую значимость в условиях повышения требований к профессии учителя, в свете постановлений партии и правительства и положений школьной реформы.

Студенты уже в годы учебы в университете должны овладеть тем минимумом знаний, умений и навыков, который поможет им в дальнейшем достичь высокого уровня профессионального мастерства. Под педагогическим мастерством мы понимаем тот уровень деятельности, который Н.В. Кузьмина определяет как системно-моделирующий знания.

2. Свой эксперимент по формированию основ педагогического мастерства у студентов мы проводили в течение пяти лет, апробируя профессионально ориентированную систему заданий и приемов работы в рамках курса практического русского языка. Контингент исследования был представлен студентами эстонской национальности, обучающимися на отделении русского языка и литературы Тартуского государственного университета.

3. Учитывая тот факт, что динамика профессионально-педагогической направленности имеет прямую зависимость с динамикой оценки содержательной стороны педагогической деятельности, мы фиксировали у студентов контрольной группы (66 человек) и студентов экспериментальной группы (67 человек) такие формы проявления педагогической направленности, как: 1) мотивы выбора профессии; 2) выделение привлекательных и непривлекательных сторон будущей профессии; 3) планирование рода деятельности после окончания университета; 4) осознание своих педагогических способностей; 5) отношение к преподаванию психолого-педагогических дисциплин и их значимости.

4. В целях формирования профессионально значимых навыков и умений у студентов мы вводили в курс практического русского языка такие элементы преподавания, как микрообучение, дидактические игры, проводили пассивную практику, начиная с первого курса – все это на основе анализа деятельности преподавателей русского языка в эстонских школах, причем нас интересовали особенности продуктивной, малопродуктивной и непродуктивной работы. Первый замер по параметрам, характеризующим уровень сформированности педагогической направленности, делался в начале первого года обучения в университете, второй – после завершения первого этапа педагогической практики в школе.

5. Основная идея микропреподавания – целенаправленная и систематическая отработка у студентов, будущих преподавателей, отдельных умений и навыков как компонентов педагогического мастерства. В процессе такого обучения выделяются микроситуации (задать вопрос, провести начало урока), в условиях которых студент должен тренировать то или иное конкретное умение. Помимо этого, студент учится анализировать собственную деятельность. Работа над ошибками также является одним из элементов микропреподавания.

Дидактические игры мы рассматриваем как "разновидность комплексного многокомпонентного средства формирования профессионально-педагогической направленности, позволяющего включать обучаемых в аналоги профессиональной деятельности" (Страздас, 1980). Основная цель дидактических игр заключается в том, чтобы сформировать у студентов умение реализовывать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, стимулировать и оценивать их продвижение в учебном процессе. Общая схема проведения дидактических игр включает в себя следующие компоненты: разработку педагогической задачи, которую студент должен решать в ходе игры; ход игры; итоговый разбор проведенной игры. Однако мы не считаем целесообразным ограничиваться лишь постоянным имитированием школьных условий при выработке профессиональных навыков у будущих учителей, поэтому перед студентами ставятся проблемы, расширяющие кругозор учителя в других направлениях.

Непрерывная активная или пассивная практика на протяже-

нии всего срока обучения в вузе носит характер актуализации профессиональных психолого-педагогических знаний и одновременно вооружает студентов практическими умениями и навыками воспитательной работы с детьми. Разбор и обсуждение урока призваны выполнять обучающую и контролирующую функции в их тесной взаимосвязи. Умение профессионально наблюдать и анализировать педагогический процесс необходимо для каждого педагога, это составляет основу успешного выполнения гностической функции учителя.

6. Результаты обработки материалов экспериментальной апробации предлагаемой нами системы заданий и приемов работы подтвердили эффективность предлагаемых нами средств. Конечные показатели экспериментальной группы намного превысили показатели контрольной группы по таким параметрам, как удовлетворенность профессией, оценка творческих условий педагогической деятельности, осознание общественной значимости профессии учителя, оценка собственных способностей, положительная мотивация, установка на будущую педагогическую работу, использование знания психологии в учебно-воспитательном процессе. Достоверность обнаруженных различий высчитывалась с помощью t -критерия Стьюдента. Массив полученных нами данных обрабатывался в Вычислительном центре ТГУ.

Таким образом, проведенные нами занятия способствовали повышению качества подготовки будущих преподавателей русского языка для эстонской школы.

П у б л и к а ц и и

1. Опыт анализа уровня готовности студентов-русистов I курса ТГУ к будущей профессиональной деятельности. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 595, с. 66-74.
2. О структуре педагогических знаний учителя неродного языка и создании педагогической модели обучения специализации в вузе. - В кн.: От студенчества к учительству. Таллин, 1983, с. 246-257.
3. Изменение содержания занятий по курсу практического русского языка на отделении русской филологии ТГУ в со-

- ответствии с профессиональной направленностью процесса обучения в вузе. - В кн.: Тезисы докладов VII зональной конференции Прибалтийских республик. Тарту, 1983, с. 140-141.
4. Дидактическая система формирования профессионально-педагогической направленности у студентов-русистов. - В кн.: Тезисы докладов Межвузовской научно-методической конференции "Описание языковой системы и методика преподавания русского языка в вузах республики". Таллин, 1984, с. 189-191.
5. О структуре педагогических знаний. - Русский язык в эстонской школе, 1984, № 6, с. 14-18.
6. О структуре педагогических знаний (окончание). - Русский язык в эстонской школе, 1985, № 1, с. 15-19.

ОТНОШЕНИЕ ПОСТУПАЮЩИХ В УНИВЕРСИТЕТ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА

М. Рыйгас

Кафедра эстонского языка

Рассматриваемый материал основывается на сочинениях вступительных экзаменов. В 1985 г. у всех поступающих в ТГУ на педагогические отделения была возможность писать сочинение на связанную со школьной жизнью тему. Со школой были связаны следующие темы: "Соль земли", "Мои учителя", "Работа, которую я хочу делать", "Радости и заботы в труде учителя", "О чем говорит школьный звонок", "Работая учителем".

Интерес к школьным темам оказался большим - примерно одна треть сочинений была написана на эти темы. Мы попытались найти в этих сочинениях ответ на вопрос о том, как относятся к работе учителя недавние выпускники, значительная часть которых в скором времени пойдет на педагогическую работу.

Кандидаты в студенты, для которых профессия педагога была неприемлемой, имели возможность выбрать тему сочинения среди остальных четырех. Поэтому полагаем, что картина не

представится в слишком розовых тонах. Для каких-либо статистических выводов, однако, оснований нет, поскольку выбор другой темы не служит показателем отрицательного отношения к профессии.

Были описаны и сентиментальные истории о первом школьном дне и розовощёких карапузах, однако, доминировало деловое отношение.

1. Какие качества являются для учителя лучшими?

Для учителя как преподавателя дисциплины таковыми считаются требовательность, строгость, мудрость (ум), умение мастерски объяснять свой предмет, делать его понятным. Хорошим признается такой учитель, который учит учиться, ставить цели в учебе, думать и защищать свое мнение. Хотят, чтобы учитель был разносторонне образованным, психологом, умеющим учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников.

Гораздо чаще, однако, учитель рассматривается в сочинениях как воспитатель и партнер по общению. Ожидается, чтобы учитель относился с пониманием не только к своим коллегам, но и к ученикам, рассматривая их как равных. Желательно, чтобы учитель был принципиальным, терпеливым, заботливым, человечным, обладал яркой индивидуальностью, обладал чувством юмора, был искренним, участвовал бы в школьных и внешкольных мероприятиях. Поступающие благодарны тем педагогам, которые сумели воспитать в учениках уважение ко всем народам, любовь к Родине, научили любить природу. Особенно ценятся те, кто воспитывал так, что это не бросалось в глаза, исподволь.

Поступающие вспоминают о классных руководителях, сумевших расширить кругозор учеников, приобщая их к литературе, искусству и т.п.

Встречались и упрощенные представления – один из авторов сочинений писал, что его уроки будут заполнены шутками и смехом. Таким образом он, видимо, надеялся избежать ошибок, допущенных его собственными учителями.

О шутках и строгости шла речь и на более "взрослом" уровне. Поступающие считают, что педагог должен быть строгим, т.к. к учебе нельзя относиться со смехом. Но строгим можно быть и с улыбкой, строгий учитель не тот, кто кричит и

ругает, а тот, кто спокойным тоном и с таким же выражением лица может заставить детей серьезно относиться к работе.

2. Поступающие осуждают узких исполнителей, дающих уроки "отсюда-досюда", которым жаль потратить хоть минуту своего свободного времени на учеников, не понимают их и не вникают в их проблемы.

Они не любят учителей, срывающихся на крик, ожидающих конца урока, тех, кто не способен разрешать конфликты. Источником конфликта может послужить и такая ситуация, когда учитель умен, но от его ума нет пользы, поскольку он не способен передать знания детям, не понимает, что в одном и том же классе могут быть дети с очень разными способностями, и не все схватывают все на лету. То, что для учителя элементарно, часто далеко не так для ученика. Конфликтные ситуации часто начинаются именно с этого.

Поступающие считают, что в случае неприятностей учитель не должен тут же обращаться к руководству школы за помощью, такое поведение может вызвать у учащихся недовольство и из-за одной жалобы учитель может потерять годами складывавшееся доверие. В сочинениях приводятся примеры, когда классные руководители ограничиваются на своих классных часах чтением морали, редко интересуются, нет ли у кого предложений по проведению классного вечера, или во всеуслышанье заявляют, что у того-то и того-то грязный воротничок.

3. Писали также о молодых учителях, с которыми им приходилось встречаться. Для многих появление нового, молодого учителя было большим событием. Именно от них ожидали изменений в буднях школы — оригинальных идей, пылкости, молодости, и понимания. Начать они могли по-разному — кто завоевывал учеников при первой же встрече и заставлял уважать себя, а кто не поднимал глаз от конспекта и чувствовал себя неуверенно и скованно.

Были и такие, от кого слышали, как не нравится им все то, что они теперь вынуждены делать, и что при первой же возможности они перейдут на другую работу. Таких понимали — искренность всегда ценится — но не оправдывали.

Среди писавших сочинения были и такие, кто уже работал учителем, их представления основывались на опыте. Очень

многое оказалось для них неожиданным. Раньше они думали, что детьми нужно командовать, а оказалось, что их нужно хвалить. Убедились, что особенно эффективно это в отношении плохих учеников. Работавшие учителями убедились, что очень хорошо, если даже на самый простой вопрос учитель умеет ответить так, что ребенок поймет, у него возникает интерес и он осмелится обратиться к учителю с такими, например, вопросами: "Почему червяк тянется?", "Почему у Пирет волосы длинные, а у меня короткие?"

5. Приятным в работе учителя считалась возможность общения с молодежью, завоевание доверия и любви учеников, творческий характер работы, ее изменчивость, принадлежность к хорошему коллективу, возможность пробуждать интерес в учениках к своему предмету, учить их самостоятельно мыслить, воспитывать граждан, честных тружеников.

6. К минусам в работе учителя относили объем работы, куда кроме работы в школе входят и многочасовые проверки письменных работ, и подготовка к занятиям. Отмечали, что учителя не имеют возможности отдыхать во время перемен, что весьма существенная часть их свободного времени уходит на внеклассную работу.

Систематизацию предмета они считали весьма трудным делом из-за оторванности программ от жизни. Зарплата, получаемая за столь тяжелую работу, считается ниже всякой критики.

Считали хлопотной необходимость постоянно контролировать себя, свою одежду, поведение, отмечали, что невыполнение учениками домашних заданий вызывает обиду.

Больше всего, однако, они были обеспокоены трудностями в общении и завоевании авторитета. Они констатировали, что в современном обществе у учителя две основные задачи — передача знаний и воспитание. Считали, что с первой они справятся, а вторая — гораздо сложнее.

Всеми этими трудностями и страхами авторы, однако, не пытались обосновать свое нежелание стать учителями, работу учителя они считали хорошей, несмотря на то, что "в эту профессию ты должен вкладывать свое умение, свои знания, душу и сердце, все 24 часа в сутки и даже больше".

Обучение и воспитание нередко рассматривались как разные

сферы, некоторые относили воспитание даже к внеклассной работе. Больше всего в работе учителя их страшит именно воспитательная работа, т.е. очень часто они не уверены, смогут ли справиться с дисциплиной, смогут ли заставить учеников учиться. Такая постановка проблемы вполне закономерна и оправдана, и человек, становящийся учителем, должен суметь ответить на эти вопросы.

Однако сомнения и гиперболы не были главным, о чем говорилось в сочинениях.

Таким образом, сочинения вселяют уверенность, что на наши педагогические отделения поступает молодежь, желающая в будущем реализовать свои идеалы.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ С СИСТЕМОЙ ЕЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л. Симсон

Кафедра педагогики

Таллинский педагогический институт

В связи с необходимостью повышения эффективности и качественного уровня процесса педагогического взаимодействия в последнее десятилетие все острее ставится вопрос о педагогической творческой деятельности учителя.

Одним из существенных факторов, определяющих уровень и результаты процесса педагогического взаимодействия, является степень сформированности одной из интегральных характеристик личности учителя как системы – ее педагогической творческой направленности.

Хотя проблема направленности личности как интегральной характеристики ее деятельности и общения широко исследовалась со стороны советских философов и психологов, но проблема педагогической творческой направленности менее изучена. Вовсе отсутствуют исследования о взаимосвязях педагогической творческой направленности личности учителя с системой всей ее жизнедеятельности, позволяющие глубже и шире понять инте-

гративную сущность педагогической творческой направленности.

В нашем исследовании, которое было посвящено выяснению взаимосвязей педагогической творческой направленности личности учителя с системой ее жизнедеятельности, кроме основной цели исследования делалась попытка уточнить существующий понятийный аппарат исследования явления.

Таким образом, в ходе анализа на теоретическом и эмпирическом уровне исследования были выдвинуты следующие положения:

1. Педагогическую творческую направленность личности учителя нужно рассматривать как подсистему общей направленности личности учителя, как интегративную характеристику ее деятельности и общения.

2. В основе педагогической творческой направленности лежит педагогическая креативность, имеющая как общие, так и специфические черты с креативностью в других сферах человеческой деятельности.

3. Педагогическая творческая направленность играет регулятивную роль в системе жизнедеятельности личности учителя.

4. В результате процесса регуляции, которая состоит в управлении процессом взаимодействия личностных ресурсов со средой, устанавливается внутреннее психическое равновесие в системе личности учителя и внешнее, межсистемное равновесие личности как системы со средой.

Методологической основой исследования педагогической творческой направленности личности учителя служили марксистские положения о творческой сущности труда, о характере творческого процесса как процесса взаимодействия, ведущего к развитию, а также положения советских философов о становлении целостности личности как условия ее всестороннего и гармонического развития (Проблемы развития целостности личности, 1984).

В исследовании обосновывалась необходимость применения термина "педагогическая креативность", которая с точки зрения педагогики и возрастной психологии рассматривалась как видение учителем пробелов в информации о развитии учащихся и самого себя, образование идей, их модификаций, их проверка и реализация в процессе педагогического взаимодействия.

Объектом исследования являлась 10% выборка учителей общеобразовательных школ ЭССР с эстонским языком обучения; предметом – процесс проявления учителем педагогической творческой направленности в системе ее жизнедеятельности. Задачи исследования состояли: 1) в уточнении существующего понятийного аппарата по предмету исследования; 2) в выявлении возможности эмпирического исследования педагогической творческой направленности в системной связи с ее проявлением и взаимосвязанностью со всей системой жизнедеятельности личности учителя; 3) в определении возможных типов педагогической творческой направленности и 4) в выявлении основных условий и закономерностей формирования педагогической творческой направленности учителя.

Исходя из задач исследования была составлена методика изучения педагогической творческой направленности, основанной на педагогической креативности учителя. Тест включал 78 вербальных самоотчетов учителей, отражающих их деятельность и общение в процессе педагогического взаимодействия, а также характер их жизнедеятельности вне школы. Использовалась также методика выявления особенностей жизнедеятельности учителя, составленная Х. Томбу. Комплексная методика под названием "Быть преподавателем" позволила охватить в исследовании все существенные сферы жизнедеятельности личности учителя и определить различные виды педагогической креативности как основы педагогической творческой направленности личности учителя. В целях сравнительного анализа и получения данных о личностных свойствах учителей использовалась личностная методика Кэттелла I6 PF, Форма А.

Исследование проводилось в 1983/84 и 1984/85 уч.г. и охватывало 1146 учителей Таллина, Тарту, всех районных городов, поселков и сел. Примерно равномерное распределение выборки позволило выявить определенные тенденции в исследуемом явлении.

С помощью факторного анализа и группировки обследованного контингента учителей выявилась сущность педагогической направленности и педагогической творческой направленности. Если в систему педагогической направленности не включается педагогическая креативность, то педагогическая творческая

направленность основывается на педагогической креативности, в сущности которой можно выделить две тенденции: креативность в области общения и креативность в предметно-методической деятельности. Первая из них делится на организаторскую креативность, основанную на готовности действовать в роли организатора в большом кругу общения, – и на воспитательную креативность, основанную на восприимчивости и сензитивности, на готовности общаться с учащимися в узком кругу лиц. Вторая, предметно-методическая креативность делилась на готовность к методической аранжировке на уроках и на готовность к познавательно-интеллектуальной – к исследовательской деятельности. По существу превалирование либо креативности в общении либо методической креативности в системе педагогической творческой направленности можно рассматривать как различные типы креативности.

На основе полученных данных выявилось, что педагогическая творческая направленность, основанная на различной сущности педагогической креативности, играет также различную регулятивную роль в системе жизнедеятельности учителя: креативность как личностный ресурс или ее отсутствие сказывается в характере жизнедеятельности.

Критерием сформированности педагогической творческой направленности нами рассматривался уровень развития внутренней и внешней регуляции личности, который выявляется в стремлении к внешнему и внутреннему динамическому равновесию, к экономности, к вариативности самовыражения, к фиксации функционального смысла каждого элемента жизнедеятельности (Лийметс Х.Й., 1982) и которая отражается в виде психофизического здоровья личности учителя, ее удовлетворенности своим трудом, своей педагогической деятельностью и общением. Учитывались в этой связи объективные данные о занятии различными видами креативности, продолжительность педагогической деятельности, занятость воспитательной деятельностью (отражая объектный аспект педагогической творческой направленности), субъективные суждения о значимости отдельных сфер деятельности и общения для учителя (позиционально-оценочный аспект) и обстоятельства выбора профессии, вуза, специальности (временный аспект).

В десяти различных группах по педагогической направленности отмечались существенные различия во внутри-, и вне-системной регуляции: полной уравновешенностью и самыми высокими показателями по педагогической креативности отличалась только X группа – 5,8% от всего контингента исследуемых. Она характеризовалась гармонически развитой педагогической креативностью, включая в себя как креативность в общении, так и предметно-методическую креативность. Малочисленность (67 человек) контингента исследуемых учителей приводит к мысли, что всесторонне развитая педагогическая креативность – редкое явление среди учителей. Характерные черты X группы свойственны городским учителям (31,8), педагогам в возрасте 31–40 лет, со стажем до 25 лет. Следовательно, педагогическая креативность связывается с опытом и зрелостью. Самые высокие показатели имеются в этой группе по стремлению к разнообразию, к интересу по отношению к окружающей жизни и желанию передать это учащимся (98,5% положительных ответов). Состояние психофизического здоровья здесь лучше, чем в других группах. X группа имеет также самые высокие показатели по преобладанию познавательных-интеллектуальных интересов, связанности с различными типами креативности и отличается различными культурными интересами. Рассматриваемые учителя склонны считать условия своего труда лучше, чем другие, они легче других преодолевают трудности на работе, в семье и в быту. Учителя, характеризующиеся всесторонне развитой креативностью, отличаются тем, что сами создают условия, а не подвластны им.

Относительно полной уравновешенностью отличались также все группы, характеризующиеся организаторской креативностью в системе личностных ресурсов (I, V, VI, IX). Это указывает на необходимость наличия креативности в области общения в системе личностных ресурсов учителя. Менее уравновешенными являлись группы по одному типу креативности (III – направленная лишь на методическую аранжировку и IV – направленная на общение в узком кругу). На основе данных исследования выявилось, что монотипность креативности так или иначе противопоставлена школьной ситуации: I группа – креативные организаторы – не ориентированы на школу, реализуют свою готовность вне школы, поверхностны в отношениях. Это указывает на

то, что с увеличением, расширением поля общения отношения не могут быть столь глубокими как этого требует общение с учащимися. Крайняя – IV группа – по сензитивности в общении неудобно чувствует себя в школе по мере усиления данных характерных черт; робость и чувствительность вместе с отсутствием методической креативности приводят к нарушениям механизма регуляции. III группа, направленная только на методическую аранжировку, не в состоянии общаться и склонна поэтому скорее к воздействию, чем к взаимодействию. Нарушенная уравновешенность в системе регуляции отмечалась во II, VII и VIII группах, где в системе личности превалировали ригидные, некреативные черты личности, ее деятельности и общения (отдельно, в сочетании с характерными чертами познавательно-интеллектуальной или организаторской креативности). Отсутствие креативности существенным образом сказалось на показателях общей жизненной направленности данных учителей: они меньше интересуются окружающей жизнью, не имеют культурных и познавательных интересов, склонны низко оценивать условия труда и жизни.

В итоге следует сказать, что вопрос о педагогической творческой направленности личности учителя является в сущности проблемой о всесторонне и гармонически развитой целостной личности и заслуживает поэтому повышенного внимания.

П у б л и к а ц и и

1. Творчество учителя и субъектность учащихся как результаты педагогического взаимодействия. – В кн.: Взаимодействие коллектива и личности: Тез. докл. Таллин, 1982, с. 58-62.
2. По темам педагогической креативности. – Ньюкоуде Кооль, 1983, № 12. с. 42-45 (на эст. яз.).
3. О креативности в системе жизнедеятельности учителя. – Ньюкоуде Кооль, 1985, № II, с.34-37 (на эст. яз.).
4. О развитии креативности учителя. – Ньюкоуде Кооль, 1984, № 5, с. 36-39 (на эст. яз.).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ОЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ

К. Индре

Кафедра педагогики

1. Советский учитель - это, уполномоченное обществом лицо, осуществляющее всесторонне гармоническое развитие личности будущего. Профессиональная деятельность учителя и ее успехи зависят от целенаправленности профессиональной подготовки, ее содержания и форм. Целью профессиональной подготовки учителя в Тартуском государственном университете является подготовка учителя как носителя культуры, который имеет глубокие знания, широкий кругозор, активную профессиональную ориентацию и готовность к деятельности. Для достижения поставленной цели в ТГУ начато введение ряда новшеств. Известный поворот знаменует повышение удельного веса цикла педагогико-психологических дисциплин в учебном процессе, улучшение их взаимной координации, новые направления в проведении педагогической практики, введение специальных и факультативных курсов по педагогике и психологии, систематическое изучение успешности работы окончивших университет учителей, все расширяющаяся исследовательская работа по педагогике и т.д. Все эти новшества должны служить расширению знаний и опыта будущих учителей в области воспитательной работы.

2. В процессе подготовки педагогов важное место отводится педагогической практике. Практика должна способствовать закреплению и углублению знаний, полученных в аудитории, и формированию умений и навыков для самостоятельной работы в школе.

Своеобразие педагогической практики состоит в том, что здесь студент уже не выступает в роли получателя, а становится дающим - учителем, организатором. Это не просто изменение задач и ролей, а новая возможность познать самого себя. Студент должен получить представление о своей способности воздействовать на человека.

В ходе практики студент должен ответить на такие вопросы, как:

- пригоден ли к работе учителем;
- какие имеющиеся качества помогут ему стать учителем;
- какие качества и способности он должен еще развить в себе;

Практика должна давать возможность критически оценивать:

- достаточно ли у меня знаний, чтобы преподавать свой предмет в школе;
- достаточно ли я усвоил методику, чтобы дать хороший урок?
- могу ли я в случае необходимости заставить учащихся слушать себя или самостоятельно действовать. Смогу ли стимулировать их?

На все эти и многие другие вопросы студент должен получить ответ и подтверждение на педагогической практике.

3. Чтобы узнать, какую роль в подготовке учителя играет педагогическая практика, а также предшествующая педагогико-психологическая аудиторная подготовка в оценке самих студентов, нами был проведен анкетный опрос среди 200 студентов 10 отделений университета.

Из анкетных данных мы хотели узнать мнение самих студентов о роли педагогической практики: в каком направлении и в какой степени они развились на практике, что они, по их мнению, там получили. Было задано 18 показателей, которые надо было оценивать по четырехбалльной шкале.

Наиболее высоко студенты оценивали практику как хорошую возможность приобретения навыков общения и формирования уверенности при выступлении.

Высокую оценку получила практика с точки зрения приобщения к школьной работе (она знакомила и с различными сторонами школьной жизни), пополнения практических методических умений и планирования своей деятельности. На основании этих данных можно сказать, что практика в своих основных функциях себя оправдывает. Особенно если добавить, что практика дала студентам определенное представление о своих педагогических способностях (16%).

Из вышесказанного явствует, что поставленные нами цели

нашли одобрение и у студентов. Ясно видно, что мы не должны суживать задачи практики только рамками приобретения опыта и ограничиваться дачей уроков и их анализом, хотя и эту задачу должны более планомерно и лучше реализовать.

4. Ответы на вопрос "Что дала педагогическая практика дополнительно к уже имеющемуся?" подтвердили предположения I блока (18 вопросов). И здесь на первое место ставились уверенность выступления, умение общаться, представление о школе, приобретение методических умений, умений планировать и получение представления о себе как об учителе.

Однако возникает вопрос, можем ли мы отождествлять мнение студентов о пользе практики с целями педагогической практики? Разумеется, недостаточно, если сведем основные задачи практики к овладению умением выступать и общаться. Другие цели практики не вырисовываются с такой яркостью.

Нас заставляет серьезно задумываться, почему педагогическая практика не стала для студентов показателем ее развития. Видимо, именно с этим связано формирование профессиональной направленности. Руководство практикой должно быть направлено на то, чтобы студент постоянно узнавал о своих способностях и развитии. Поэтому одной из основных задач педагогической практики следует считать развитие личности студента в ходе практики, возможность осознать свое развитие.

5. В чем, по мнению студентов, состоят недостатки педагогической практики.

Почти полностью отрицается получение навыков комсомольской и пионерской работы; практика не способствует решению конкретных воспитательных проблем, не повышает желания стать учителем. Последняя оценка ставит нас перед серьезными проблемами: где таятся истинные причины отрицательной установки к профессии учителя. В какой-то мере она может зависеть и от руководства практикой, а может, и от предшествующих аудиторных занятий. Вполне вероятно, что причина кроется в предыдущих установках, на которые педагогическая подготовка не успела еще оказать положительного влияния. Сравнительно мало (ответы где-то между "скорее нет" и "да") студентам приходилось видеть на практике хорошие уроки, улавливать возрастные различия учащихся при обучении, получить навыки по налажи-

ванию дисциплины, общаться с учителями. В работе классного руководителя имеются также большие недостатки - студенты не получили достаточно умений в области работы с классом. Отсюда вытекают и прямые упреки в адрес руководства практикой. Тут явно имеется еще много резервов.

Анализ недостатков практики показал, что на педагогическую практику отводится слишком мало времени (15% опрошенных, в основном историки и студенты отделений иностранных языков). Студенты жалуются на недостаточную самостоятельность на практике: им не удается остаться в классе наедине с учениками (предполагается, что таким образом они могли бы лучше узнать себя), студенты-практиканты сами желали бы самостоятельно организовывать работу учащихся и обеспечивать дисциплину на уроке (25% опрошенных).

Значительно больше опрошенных желали бы получить навыки внеклассной работы, а также комсомольской и пионерской работы (14% опрошенных). Необходимо содействовать установлению контактов практикантов с учителями и родителями и позволять им работать со школьной документацией - заполнять дневники и т.д. Руководители практики должны впредь организовывать посещение уроков передовых учителей и анализировать их. Нужно обязать их использовать технические средства обучения.

Анализ практики указывает на необходимость улучшения руководства практикой (как со стороны школы, так и университета). Этот анализ покажет, какова связь практики с предшествующей аудиторной педагогико-психологической подготовкой, насколько теорию можно было использовать на практике. Имеется определенная возможность создать такие условия, чтобы практикант ощущал потребность в теоретических знаниях во время практической деятельности. Анализ уроков должен в дальнейшем осуществляться на более широкой теоретической основе.

6. Опрос показал, что в области теоретических курсов студенты-практиканты желают больше получить курсы по психологии, в особенности психологии общения, детской и возрастной психологии, психологии личности, а также логики, курс подготовки к семейной жизни и др. Курс психологии, который им читался, опрошенные считают слишком далеким от повседневной и школьной жизни.

Высказывается и пожелание уменьшить в аудиторной работе (как по педагогике, так и по методике) долю теоретического материала, который для них кажется декларативным, неинтересным и далеким от жизни. Высказывается пожелание большей конкретности, разрешения жизненных ситуаций, приведения примеров из действительности. Были внесены предложения теснее связать аудиторную работу с практикой, со школой, с прослушиванием уроков, проводить больше семинаров, приглашать для чтения лекций специалистов и наиболее опытных учителей.

В области методики преподавания предмета студенты ожидают большей связи со школьной программой, со школьной терминологией, ознакомления с разнообразными методическими приемами.

7. Сравнение анкетных данных по отделениям выявило известные расхождения. Практиканты не всех отделений одинаково оценивают коэффициент полезного действия практики, ценность теоретических знаний, неодинаково относятся и к профессии учителя. Больше всего для себя полезного находили в практике эстонские филологи, меньше всего - студенты отделения физики. Из этих оценок можно сделать определенные выводы и о качестве руководства. Практику считали для себя полезной сравнительно чаще также математики, историки и физики русского потока.

РЕЗУЛЬТАТЫ ГОДИЧНОЙ СТАЖИРОВКИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ - ВЫПУСКНИКОВ ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА 1984 ГОДА (НА ОСНОВЕ ОТЧЕТОВ СТАЖЕРСКОЙ ПРАКТИКИ)

С. Борк
Кафедра педагогики

Попытаемся дать обзор о результатах годичной стажировки молодых учителей, окончивших университет в 1984 году, в школах республики.

В конце каждого учебного года школы республики состав-

ляют отчет о работе молодых учителей-стажеров за минувший год. Выводы о результатах стажировки рассматриваемого контингента сделаны на основе этих отчетов.

Вышеназванные отчеты должны дать представление о том, в какой степени молодые специалисты (учителя) подготовлены к педагогической деятельности. Согласно "Программе стажировки выпускника педагогического института" (приложение к циркуляру № 31-М от 27 марта 1974 г.) основными задачами учителя-стажера считаются:

- приобретение необходимых практических умений, требуемых для педагогической работы по соответствующей должности;
- умение применять теоретические знания, приобретенные в педагогическом институте (вузе) в конкретной практической работе;
- усвоение и совершенствование педагогических умений в процессе работы с детьми;
- изучение передового педагогического опыта, совершенствование умения использовать современные технические средства обучения для активизации познавательной деятельности учащихся;
- выявление профессиональных качеств молодого специалиста с целью наиболее рационального его использования в системе народного образования.

В процессе стажировки должны выявиться уровень политических знаний, знания в области психологии и педагогики, своего предмета, в методике учебной и воспитательной работы.

Во время стажировки молодой учитель должен проявить свои способности во всех важнейших областях учебно-воспитательной работы (учебная и методическая работа, работа классным руководителем).

Использованные в данной работе отчеты составлены соответственно образцам, приведенным в "Приказах и инструкциях" Министерства просвещения Эстонской ССР для школ и детских учреждений 1978, № 1, для составления характеристик на стажеров.

Из 27 факторов, приведенных в вышеназванном образце для составления характеристик на учителей-стажеров, мы использовали в основном те 12, которые больше всего связаны с под-

готовкой молодых специалистов к профессии учителя. Оцениваются следующие качества, характеризующие работу молодого учителя (12):

- а) постановка учебных целей, планирование учебной работы
 - знание методики преподавания предмета;
 - организация работы класса;
 - дисциплинирование учащихся;
- б) использование учебного кабинета и технических средств обучения, изготовление и использование дополнительных дидактических материалов;
- в) воспитательная работа (в более общем значении: воспитательная работа посредством своего предмета во всех классах, в которых работает учитель, во всех мероприятиях и т.д.);
- г) разрешение педагогических ситуаций:
 - контакт с учащимися;
 - общественная активность;
 - интерес к работе;
 - чувство долга и ответственности (личность учителя);
- д) работа классным руководителем.

Всего в 1984 году школами было представлено 115 отчетов о стажерской практике учителей, окончивших ТТУ. На трех стажеров отчетов не было, хотя их фамилии и были упомянуты. Отчеты поступили из школ 13 районов Эстонской ССР (Пылваский, Харьюский, Пярнуский, Пайдеский, Кингиссепский, Вильяндиский, Йыгеваский, Раквереский, Тартуский, Вырусский, Раплаский, Валгаский, Кохтла-Ярвеский) и из гор. Житомира.

По специальностям выпускники разделились следующим образом:

русский язык и литература	18	специалистов
математика	17	"-
эстонский язык и литература	16	"-
физика	11	"-
география	11	"-
биология	9	"-
физическое воспитание	9	"-
история	7	"-
немецкий язык и литература	6	"-

химия	6	специалистов
английский язык и литература	4	"-
дефектология	4	"-

Как правило, школы довольны уровнем подготовки молодых специалистов. Меньше всего недостатков со стороны школ отмечалось в разрешении педагогических ситуаций, в использовании учебных кабинетов и технических средств обучения, в изготовлении дополнительных дидактических материалов и в их использовании. Однако не все районы республики представили подробные и анализирующие отчеты, поэтому оценки работы учителей-стажеров были весьма различными.

118 специалистов, окончивших ТТУ в 1984 году, были аттестованы следующим образом

на "отлично"	8	специалистов
на "хорошо"	25	"-
на "удовлетворительно"	12	"-
с оценкой: "пригоден к профессии учителя"	65	"-
условно	2	специалиста

3 молодых специалиста остались неаттестованными (из Тартуского, Йыгеваского и Валгаского районов) под предлогом непригодности к профессии учителя: отсутствует чувство долга, умение общаться.

Из отчетов вытекают следующие существенные претензии к окончившим университет:

- подготовка к работе классного руководителя могла бы быть более основательной,
- в вузе следовало бы повысить долю психологических знаний,
- трудности встречались в методической подготовке к проведению уроков,
- молодые специалисты не имеют достаточных навыков в общении (как с учащимися, так и с коллегами),
- оставляет желать лучшего дисциплина на уроке (недостаточная требовательность, неумение заставлять себя слушать),
- недостаточны навыки в организации и руководстве пионерской и комсомольской работой и в части формирования классного коллектива,

- недостаточны знания по методике проверки и оценки знаний учащихся,

- часто недостает чувства долга и ответственности, самодисциплины.

Исходя из возникших в первый год работы трудностей, связанных с недостатками университетской подготовки, молодые специалисты внесли ряд предложений по улучшению подготовки учителей:

- найти возможность продления педагогической практики;
- во время педагогической практики требовать от практикантов использования на уроках разнообразных методических приемов и типов уроков;
- улучшить подготовку к работе классным руководителем во всех ее областях;
- обеспечить знакомство будущих учителей с действующими в школе учебниками по их предмету;
- научить будущих учителей планированию работы (планирование школьной работы, оформление документации и т.д.);
- больше внимания уделять обучению студентов общаться, формированию у них соответствующих навыков.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

И. Тийтс

Кафедра методики преподавания русского языка

1. Реформа школы предъявляет к личности и труду учителя высокие требования. На учителя возложена обществом важная миссия – воспитание творческой личности учащегося, которое возможно лишь при условии, что учитель сам должен быть личностью, мастером своего дела.

Воспитание будущего педагога, формирование полноценного специалиста должно начинаться уже в вузе.

2. Актуальной является работа по созданию оптимальной системы профессиональных знаний, способствующих успешному

решению педагогических задач. Большое внимание должно уделяться при этом формированию профессиональных коммуникативных умений. Эти умения можно считать одними из самых необходимых, т.к. все профессиональные функции учителя осуществляются посредством общения. Не умея адекватно коммуникативной задаче выражать свои мысли, объяснять учебный материал, коммуникативно воздействовать на учащихся – учитель при самой лучшей подготовке во всех других областях (теоретические знания по предмету, психологические, педагогические и методические знания) будет не в состоянии эффективно выполнять свою деятельность. Следовательно, успех профессиональной деятельности учителя определяет всецело его умение общаться, владение навыками и умениями профессионального общения.

3. Профессиональное общение – это общение учителя с учащимися на уроке и вне его, тесно связанное с целями, задачами и функциями педагогической деятельности, отличающееся своими специфическими особенностями /I, 2II/.

Создание модели профессионального общения предполагает учет особенностей всей деятельности учителя, структуры и функции его профессионального труда. Для реализации этой задачи необходимо выявление коммуникативного содержания профессиональной педагогической речи учителя, типологии речевых действий учителя на уроке, т.е. образцов правильно организованной (и в лингвистическом, и коммуникативном плане адекватной психологическому, педагогическому и методическому аспектам деятельности и общения) профессиональной речи учителя на уроке русского языка в национальной школе.

Одной из задач нашей работы и являлась попытка создания типологии речевых действий учителя на основе выявления коммуникативного содержания его профессионального общения на уроке исходя из функций и ситуаций деятельности и общения, а также типичных коммуникативных намерений (интенций).

4. Нами выявлены следующие функции профессиональной речи учителя на уроке: функция презентации знаний, функция мотивации, организующая, контролирующая, стимулирующая и реагирующая функции. Данные функции реализуются в определенных ситуациях вербального общения через определенные интенции, чем предопределяется содержание речевого действия, конкрети-

зируется употребление языковых, речевых и эмоциональных средств /2, 3/.

5. Коммуникативно ориентированное обучение требует новой модели преподавателя, другого типа его профессиональной подготовки.

Наряду с лингвистической, профессионально-педагогической и методической компетенциями необходимо формировать профессионально-коммуникативную компетенцию будущего учителя-руссиста, которая определяется нами как целенаправленный выбор и реализация программ профессионального речевого поведения учителя при решении педагогических задач в той или иной обстановке общения, соответственно определенным функциям обучения и общения, в зависимости от ситуации, задач и коммуникативных установок /3/.

Однако формирование коммуникативных навыков и умений профессионального общения нельзя ограничивать только речью — коммуникативные умения включают весь комплекс поведения (А.А. Леонтьев). На первый план выдвигается проблема мастерства, необходимость учить студентов основам профессионального мастерства.

6. Решение поставленной задачи облегчается во многом при выявлении типичных затруднений, с которыми обычно сталкиваются молодые учителя /5/.

7. Нами выработана следующая предварительная динамика работы по формированию навыков и умений профессионального общения.

1) На основе диагностических работ, которые проводятся в начале первого курса, выявляется мотивация к профессиональной деятельности, самооценка и реальный уровень языковых и коммуникативных навыков и умений. На основе их анализа создаются общие и индивидуальные программы формирования навыков и умений профессиональной деятельности и общения. Выявляются также проблемы, требующие особого внимания.

2) На втором курсе происходит первое знакомство с будущей профессиональной деятельностью. Применяется метод наблюдения уроков с последующим обсуждением.

3) На следующем этапе осуществляется теоретическая подготовка по речевому общению в рамках спецкурса. В то же

время читаются также курсы по педагогике, психологии и методике преподавания.

4) Следующим этапом идет практическая языковая и речевая подготовка к речевой практике, что предполагает усвоение определенного языкового и коммуникативного минимума профессиональной речи. Сюда же относится проведение профессиональных игр.

5) После первого этапа педагогической практики на IV курсе студентами проводится самоанализ.

6) На наш взгляд, необходимо введение корректировочного курса после окончания педагогической практики на основе выявленных недостатков.

П у б л и к а ц и и

1. Лингвометодическая характеристика коммуникативного содержания профессионального педагогического общения. - В кн.: Описание языковой системы и методика преподавания русского языка в вузах республики: Тез. докл. Межвузовской научно-методической конференции. Таллин, 1984, с. 210-212.
2. Некоторые аспекты изучения коммуникативного содержания профессиональной речи учителя русского языка. - Тезисы докладов VII зональной конференции Прибалтийских республик "Учет специальности при обучении русскому языку в национальном вузе". Тарту, 1983, с. 91-92.
3. Основные факторы, определяющие коммуникативное содержание профессионального педагогического общения учителя на уроке. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 660, с. 16-25.
4. Типология речевых действий учителя в сфере профессионального общения на русском языке. - Тезисы докладов и сообщений У Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы. Прага, 1982, с. 95.
5. Формирование навыков и умений (с учетом трудностей) профессионального общения будущих учителей русского языка в эстонской школе. - В кн.: От студента до учителя. Таллин, 1983, с. 237-245.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОМУ ТРУДУ

М. Котик

Кафедра логики и психологии

Анализ исследований в области психологии трудового обучения и психологии безопасности труда позволяет вывести ряд полезных принципов, способствующих более успешному обучению безопасной работе. Отдельные из них представляются нам полезными не только при обучении труду, но и в любых других видах учебной деятельности.

1. Навыки выполнения отдельных трудовых операций должны вырабатываться одновременно с закреплением навыков безопасных приемов труда. Опыт показывает, что процесс трудового обучения нередко ориентируют на выработку таких навыков, которые обеспечивают в основном высокий результат труда. При этом, хотя и указывают на необходимость соблюдения правил безопасности, основное внимание все же уделяют результату труда, его качеству. Самоконтроль и необходимая коррекция процесса обучения в таком случае организуется главным образом исходя из показателей результата труда. Выработкой же навыков безопасной работы, как правило, специально не занимаются. Все это ведет к тому, что у обучаемых вырабатываются лишь навыки, благоприятствующие высоким результатам труда, которые порой достигаются в ущерб его безопасности.

Когда же обнаруживается факт, что ученик научен выполнять трудовое задание, но не умеет делать это безопасно (а замечают этот факт по нарушениям правил, а то и несчастным случаям), то возникает задача исправления, коррекции уже сложившихся трудовых навыков — задача, как показывает практика, чрезвычайно сложная. Сложная, во-первых, потому, что ломка установившихся навыков в физиологическом и мотивационном плане встречает противодействие организма, личности обучаемого. Во-вторых, она сложна и потому, что правила без-

опасности труда нередко требуют выполнения некоторых дополнительных действий, а то и — усложнения отдельных трудовых операций для получения того же результата труда (но теперь уже более безопасным путем), а эти дополнительные сложности кажутся теперь ученику уже лишними. В таком случае педагогу приходится сталкиваться с двумя негативными факторами: нежеланием ученика изменять уже установившиеся навыки, а если он даже пожелает — с трудностями интерференции навыков, когда прежний навык будет просто мешать становлению нового более безопасного навыка.

Поэтому очень важно с первых дней трудового обучения выработать у учеников навыки, которые удовлетворяют и результатам труда и его безопасности, организовывать контроль учебного процесса и самоконтроль в нем с тех и других позиций.

2. В процессе выработки навыков безопасного труда оказывается полезной как положительная, так и отрицательная стимуляция учащихся. В учебном процессе обычно используется главным образом стимуляция в социальном плане — в виде словесных и оценочных поощрений или порицаний. Оценки результатов обучения играют роль сигналов обратной связи, направленных на закрепление правильных приемов труда и на исправление неверных приемов. Психологические исследования показывают, что в уже освоенной предметной деятельности положительная стимуляция оказывается более эффективной, чем отрицательная. Экспериментально установлено, что если нарушения правил дают человеку какие-то выгоды, то наказания за такие нарушения мало помогают делу — человек перестает нарушать правила только тогда, когда исчезают эти выгоды. Исключить в подобных случаях такие нарушения можно или путем устранения этих выгод или же введением поощрений, более ценных для человека, чем выгоды от нарушений правил. В общем в деятельности, которая освоена человеком, целесообразнее использовать положительную стимуляцию, чем отрицательную.

В учебной же деятельности и особенно при выработке навыков безопасного труда, как показали исследования Х. Фитча, полезно иногда использовать и отрицательную стимуляцию. Всякий раз, когда ученик будет применять недозволенные правилами

приемы труда, по Фитчу, следует непременно применять негативную стимуляцию (в виде замечаний, взысканий и т.п.). Все это будет препятствовать закреплению у ученика опасных навыков труда и способствовать его успешной и безопасной работе.

3. Обучение безопасному труду не должно ограничиваться выработкой только необходимых навыков работы, а должно предусматривать развитие мышления в этом направлении. Здесь имеется в виду обучение принятию решений, исключающих опасные ошибки. Американский ученый П. Повелл выделил два типа подобных ошибок:

- ошибки в задачах с ограниченным выбором (когда нужно выбирать один из возможных вариантов действия),

- ошибки в задачах с открытым концом (где тоже имеется ряд способов действия, но при выборе любого из них возникает новая задача).

Приведем примеры задач того и другого типа. Предположим, рабочему нужно подняться с улицы на балкон второго этажа. Если он использует для этого лестницу и может выбрать двустороннюю лестницу, то у него будет задача с ограниченным выбором. Однако, если в его распоряжении окажется только плоская лестница, которая будет скользить по тротуару, то в таком случае нужно будет еще найти способ безопасной установки лестницы на тротуаре - получится уже задача с открытым концом. Чтобы принять разумное решение в такой задаче, можно воспользоваться методикой Блума, установившего некоторую иерархию мышления, необходимую для безопасного решения подобных задач:

- знание - способность узнавать, идентифицировать отдельные явления;

- понимание - способность изложить, объяснить данное явление;

- применение - способность в определенных ситуациях приложить и использовать свои знания;

- анализ - способность разложить данное явление на его составляющие;

- синтез - способность по составляющим воспроизвести данное явление;

- оценка - способность критически осмыслить данное явление.

Повелл считал, что при обучении следует последовательно переводить ученика от уровня знаний к уровню понимания и так далее до выработки у него способности критически оценивать сложившуюся ситуацию.

Применительно к приведенному выше примеру картина окажется следующей. Предположим, что обучаемый может узнать лестницу среди прочих предметов, понимает, для чего она служит и способен использовать ее, чтобы влезть наверх. В подобном случае он поднимается до уровня понимания. Если он начнет работу, ограничиваясь только этим уровнем познания, то весьма вероятно, что он упадет вместе с лестницей, которая может заскользить по гладкому тротуару (а этого он не учитывает).

Когда же этот рабочий поднимется до способности критически оценивать ситуацию, т.е. сможет анализировать и синтезировать ее элементы, то он учтет, что поверхность тротуара гладкая, что ножки лестницы закругленные (анализ), установит связь между этими факторами (синтез) и тогда поймет, что при нагрузке лестница начнет скользить, а для предупреждения этого нужно принять конкретные меры (это будет уже оценка ситуации). Установив данный факт, он, очевидно, будет изыскивать средства, препятствующие скольжению лестницы и падению с нее.

Приведенный пример показывает, что уровень понимания еще не обеспечивает безопасную работу и с таким уровнем ученика нельзя к ней допускать. Только тогда, когда он сможет осознать возможность и причины скольжения лестницы, т.е. учитывать распределение сил, действующих на лестницу при ее нагрузке, установит факт возможного ее скольжения по тротуару, сможет изыскать пути для предупреждения такого скольжения, т.е. поднимется до способности критически оценивать ситуацию, можно надеяться, что эту работу он выполнит безопасно.

Таким образом, существует ряд принципов трудового обучения, способствующих выработке у учащихся навыков и умений для более безопасной работы.

П у б л и к а ц и и

1. Психология и безопасность. - Таллин: Валгус, 1981. - 407 с.
2. Ошибки управления. Психологические причины, метод автоматизированного анализа (в соавторстве с А.М. Емельяновым). - Таллин: Валгус, 1985. - 390 с.

ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ УЧАЩИХСЯ ПТУ НА БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

М. Сакс

Кафедра логики и психологии

1. Травматизм в труде в большей мере обусловлен психологическими причинами, поскольку в зависимости от качеств личности у людей имеется различная защищенность от несчастных случаев. Отсюда вытекает важная задача психологической науки: выработать методы для своевременного выяснения людей, менее защищенных от профессиональных травм, с целью предупреждения таких случаев при помощи специальных воспитательных мер и дополнительного контроля (Котик М.А., Тамм Я.Ф., 1975).

Очень важно выявить таких людей в процессе трудового обучения, поскольку ученики еще хорошо не владеют необходимым опытом, умениями и навыками, что повышает возможность возникновения несчастных случаев. Исходя из этого мы провели исследование учеников ПТУ - слесарей-инструментальщиков (первый год обучения) в Тартуском профтехучилище № 17.

2. В исследованиях М.А. Котика (1981) была экспериментально подтверждена гипотеза 20-х годов (Марбе, Геллерштейн) о том, что свидетельством низкой защищенности человека от профессиональных опасностей являются не отдельные тяжелые несчастные случаи, а многократная повторность микротравм. На основании этого автор сделал практический вывод о том, что для выявления людей, слабо защищенных от несчастных случаев,

требуется учитывать и анализировать закономерности возникновения микротравм. Достоинством исследования микротравм является и тот факт, что они возникают примерно в 10 раз чаще, чем тяжелые, поэтому дают большую текущую статистику, позволяющую вести почти непрерывный тонкий контроль закономерностей трудового травматизма и их изменений. Исследования М.А. Котика показывают также, что среди рабочих с большим числом микротравм несчастные случаи, требующие составления акта, возникают примерно в 10 раз чаще, чем среди остальных рабочих. На основе микротравм можно людей, менее защищенных от несчастных случаев, выявить раньше, чем у них появятся более тяжелые травмы, и с помощью различных мер предупредить их.

На основании вышеуказанного мы приняли в качестве критерия различения людей по уровню их защищенности фактор возникновения или невозникновения у них неоднократных микротравм.

3. Среди многих исследованных индивидуально-психологических качеств можно выделить те, которые свидетельствуют о низкой защищенности человека от несчастных случаев. Ими оказались следующие: слабость нервной системы, невротизм, эмоциональная неуравновешенность, низкие качества внимания, плохая сенсомоторная координация, малая наблюдательность (осмотрительность), низкая выносливость, чрезмерно высокая (или низкая) склонность к риску (Котик М.А., 1981).

4. Одним из ярких показателей индивидуальных особенностей человека является и его когнитивный стиль (Каган Дж., Коган Н., 1970), который, по мнению О.С.Дейнеки и Е.С.Апешины (1984), является одним из факторов, определяющих способности выполнения деятельности, характеризующий индивидуальную специфику переработки информации человеком, систему устойчивых процессуальных особенностей познавательной деятельности. Здесь возникает вопрос, в какой мере когнитивный стиль выражает индивидуальные особенности людей, обуславливающие их защищенность от несчастных случаев. В зарубежной литературе отмечена связь когнитивного стиля с безопасностью работы водителя, что, по мнению Д.Р. Гудинафа и Р.А. Доналда (1976), является многообещающей, но малоизученной областью психологии. Автор приводит данные шести исследований, кото-

рые указывают, что у полезависимых водителей бывает больше несчастных случаев, чем у полнезависимых.

Полезависимый-независимый когнитивный стиль выражает "степень аналитичности в отражении окружающего мира. Для полнезависимых индивидов характерна высокая аналитичность, позволяющая им легко структурировать окружающую среду, и большая склонность полагаться на свои собственные оценки, мнения, впечатления. Полезависимые индивиды, напротив, демонстрируют преимущественную ориентацию на внешние факторы при решении проблем" (Шкуратова И.П., Кукина И.В., 1984, 163).

В тестах измерения полезависимости-независимости определяют влияние окружающего поля на восприятие испытуемым какого-либо объекта, причем у разных испытуемых мешающее воздействие окружающего поля проявляется по-разному.

Р. Клемент и Б.А. Днах (1984) утверждают, что для полезависимых людей характерен плохой контроль за собственной импульсивностью поведения, что, вероятно, понижает степень защищенности таких людей. Доказательством этого предположения являются данные исследования Т. Бантера (1970), который нашел статистически значимую связь между полнезависимостью и рефлексивностью ($r = 0,49$). Исходя из этого можно выделить импульсивно-рефлексивный когнитивный стиль.

Т.Н. Брусенцова (1984) вывела два индивидуальных стиля деятельности при обучении и выработке умения. Ученики, обладающие одним индивидуальным стилем деятельности, отвечали быстро, но допускали много ошибок, действуя подобно импульсивному когнитивному стилю. При другом стиле ученик думал долго, проверял тщательно правильность своих данных, прежде чем дать ответ. Как показали исследования, такие яркие индивидуальные особенности проявляются только при решении трудных задач. Можно предположить, что трудовое обучение тоже является довольно сложным для учеников процессом и поэтому здесь также проявляются их индивидуальные особенности в когнитивном стиле импульсивности-рефлексивности.

5. Мы провели исследования с 20 учениками ПТУ, готовящимися стать слесарями-инструментальщиками. Их работу мы наблюдали в течение года и фиксировали возникновение у отдель-

ных из них микротравм. Из учащихся, имевших за это время 5 и более микротравм, была сформирована экспериментальная группа. Из учащихся, мальчиков примерно того же возраста, образования, состояния здоровья, была сформирована контрольная группа. Учащиеся этой группы в основном не имели несчастных случаев и микротравм (у отдельных были единичные микротравмы).

Исходя из изложенного каждая из групп была исследована на предмет особенностей когнитивного стиля, а также наличия других отдельных индивидуальных особенностей, свидетельствующих об их защищенности от профессиональной опасности. Таким образом, мы провели следующие измерения:

1. Полезависимый-независимый когнитивный стиль (с помощью теста скрытых фигур).
2. Импульсивный-рефлексивный когнитивный стиль (с помощью теста нахождения сходных фигур).
3. Показатель силы-слабости нервной системы (инструментальная методика).
4. Показатель лабильности нервной системы (инструментальная методика).
5. Сенсомоторная координация (инструментальная методика).
6. Показатель склонности к риску (инструментальная методика).
7. Показатель внимания (коррективные тесты).
8. Уровень тревожности (тест Тэйлора).
9. Экстра-интровертность (тест Айзенка).

Статистическая обработка полученных данных позволила сделать следующие заключения: экспериментальной группе присуща высокая полезависимость и импульсивность; по этим показателям она отличалась от контрольной группы со статистической достоверностью $p = 0,99$. Эти данные показывают, что испытуемые с большим числом микротравм обладают полезависимым и импульсивным когнитивным стилем, в отличие от испытуемых, не имевших микротравм, для которых типичен полenezависимый и рефлексивный стиль поведения.

Из остальных индивидуальных особенностей ученики экспериментальной группы со значимой достоверностью ($p = 0,99$) отличаются от контрольной группы по свойствам нервной систе-

мы и показателям внимания. Для экспериментальной группы были характерны слабость нервной системы, большой тремор руки при выполнении двигательных задач. Эти испытуемые хуже выполняли тест задания по вниманию (допускали много ошибок) (достоверность различия с контрольной группой $\lambda = 0,99$). С меньшей достоверностью ($\lambda = 0,85$) они отличаются и более низкой склонностью к риску. Остальные тесты и инструментальные методики не показали значимых различий при измерении качеств испытуемых обеих групп.

Выявленные у учащихся экспериментальной группы качества, как уже отмечалось, свидетельствуют об их существенно более низкой защищенности, чем у учащихся контрольной группы. Эти результаты еще раз подтверждают вывод (Котик М.А., 1981) о том, что частные микротравмы – свидетельство низкой защищенности. Таким образом, по показателям когнитивного стиля можно уверенно диагностировать защищенность учащихся от профессиональных опасностей.

П у б л и к а ц и и

Существуют ли когнитивные стили у двух- трехлетних детей? - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 722, с. 80-96.

ПСИХОЛОГИЯ НА СЛУЖБЕ ПЕДАГОГИКИ

А. Лунге, К. Тойм, Э. Карья
Кафедра логики и психологии

В течение 1981-1985 годов на кафедре логики и психологии было защищено около пятидесяти дипломных работ и опубликованы 31 статья и две монографии по педагогической психологии.

По тематике дипломные работы отличались разнообразием: рассматривались проблемы развития ребенка в дошкольном возрасте, развитие вербального мышления, социально-психологические проблемы в школе, психология учебно-воспитательной

работы, музыкальные способности, половые различия в структуре личности и т.д. (научные руководители дипломных работ: А. Лунге - 20 работ, К. Тойм - 8 работ, Т. Нийт - 4 работы, А. Пульвер - 2 работы, А. Муст - 2 работы, П. Тульвисте и др.).

Некоторые работы посвящены проблеме влияния окружающей среды на психическое развитие ребенка. Исследования показали, что уже в самом раннем возрасте некоторые условия среды связаны с уровнем познавательной потребности ребенка. Выяснилось, что одним из существенных факторов, благоприятствующих развитию ребенка, служит эмоциональность матери. Всякое стимулирование ребенка является важным для развития способностей ребенка. Чем выше уровень образования родителей, тем более благоприятные для развития детей предметно-социальные условия они могут создавать (Э. Карья).

Изучение 6-7-летних детей в различной среде развития (в детском доме и детском саду) показало, что распознавание детьми различных эмоциональных выражений лица зависит от среды развития (Т. Тувикене). Для развития нормальной, свободной от конфликтов и стресса личности следует создать оптимальные условия социальной и предметной среды, благоприятствующие психологической удовлетворенности и эмоциональному равновесию.

Некоторые авторы рассматривают социальную адаптацию детей в условиях больницы (Л. Халдре) и в детском саду (С. Рандроо). Результаты исследований показывают, что дети из нормальной среды лучше приспосабливаются к новым условиям социально-предметной среды.

В рамках исследования познавательных процессов в дошкольном возрасте изучалось формирование общих знаний детей (У. Тальвик), узнавание своих рисунков среди других рисунков (человек и стол) (М. Вирк), возрастные изменения рисования фигуры человека (Т. Лаак), наличие когнитивных стилей у двух- и трехлетних детей (М. Сакс). Из этих работ выяснились общие закономерности развития некоторых познавательных процессов. Знание этих закономерностей очень важно для подготовки детей к школе.

Как теоретическое, так и прикладное значение для педагогики имеют работы М. и Т. Тульвисте о развитии вербального

мышления. В работах П. Тульviste было показано, в частности, что т.н. "донаучные" типы вербального мышления порождаются культурой, выполняют важные функции в мышлении не только ребенка, но и взрослого, и заслуживают целенаправленного развития наравне с научным мышлением, которое в педагогике и педагогической психологии обычно рассматривается как единственный заслуживающий развития тип вербального мышления. В работах П. и Т. Тульviste были выявлены некоторые культурные факторы, порождающие и развивающие различные типы вербального мышления, и уточнены характеристики самих типов. Именно в этом аспекте представляют прикладной интерес экспериментальные исследования Т. Тульviste о развитии единиц и операций вербального мышления у ребенка. Ее исследования имеют значение также для разработки дидактических проблем усвоения языка.

Семь дипломных работ касаются школьной социальной психологии. Для выяснения отношения между учителем и учениками проводилось специальное анкетирование. Данные анкетирования показывают, что 67% из всех учеников ценят учителя прежде всего за хорошее знание предмета, 43% считают, что учителя в основном "кричат", 64% придерживаются мнения, что учителя необъективно оценивают знания учеников. Только 3% учеников испытывают доверие к учителям (А. Варула).

Ю. Сярг в своей дипломной работе утверждает, что эмоциональные отношения родителей влияют на оценку, даваемую ребенком родительскому дому.

На основе социометрического теста и теста информированности выяснилось, что кроме официальных в классе всегда существуют и неофициальные лидеры (А. Умда).

В результате изучения психологического дефицита подростков 17-18 лет выяснилось, что величина психологического дефицита зависит от разной окружающей среды (деревня, город), а также от уровня образования матери. Чем выше ее образовательный уровень, тем больше психологический дефицит подростков (К. Питк). Слишком тесные пространственные и социальные контакты вызывают большой психологический дефицит. Из дипломной работы С. Таммисте следует, что творческие личности характеризуются большей напряженностью.

В некоторых дипломных работах и статьях изучается проблема полового различия в личностной структуре юношеского возраста, а также будущих учителей. Из результатов следует, что девушки общительнее, эмоционально чувствительнее и тревожнее, чем юноши. Юноши более замкнуты, больше владеют своими чувствами, они более спокойны и суровы (Т. Паас).

Среди студентов, будущих учителей, статистически существенно больше замкнутых, меньше контактируемых, в общении более скромных, более прямолинейных, более радикальных и самостоятельных людей, чем среди будущих учителей-студентов.

Некоторые дипломные работы рассматривают учебно-воспитательную работу в школе. Изучались также проблема оценок и формы наказания. И. Подар в своей работе показывает, что оценки зависят прежде всего от учителя и только затем от знаний ученика.

Э. Раукас утверждает, что наказание должно вызывать отрицательные эмоции, но только в известных пределах, формы наказания должны учитывать индивидуальные различия учеников (пол, возраст, темперамент и т.д.).

М. Пэп показывает, что во многих случаях доминирует тенденция к завышению оценок девочек.

Э. Валлма изучала связь девиантного поведения подростков с социофизической средой. Выяснилось, что в семьях контрольной группы и подростков с девиантным поведением социальная стимуляция неодинаковая.

При изучении "локуса контроля" подросткового возраста и его связи с некоторыми свойствами личности выяснилось, что локус контроля подростков более интернален, чем в раннем возрасте. Интернальность связана с активностью, с высшим мотивом достижения и с активными интересами (Р. Разв).

В выборе профессии имеются различия между экстернальными и интернальными учащимися. Они выражаются в основном в различном предпочтении тех или иных профессий, в различных способах получения информации о себе и профессии. Знание этих различий позволяет индивидуализировать работу по профориентации (М. Урб).

В некоторых дипломных работах изучаются музыкальные способности. Выяснилось, что с музыкальными способностями кор-

релируются многие социальные факторы, которые действуют в среде, окружающей развивающуюся личность. Важную роль в развитии музыкальных способностей играют факторы, способствующие, на наш взгляд, развитию их как с точки зрения экономической, семейных музыкальных традиций, так и с точки зрения ценностных ориентаций, установок и убеждений (А. Каазик). Непосредственное восприятие музыки влияет на умственное развитие и эстетический опыт подростков, а также имеет значение для образования установки в отношении музыкальной культуры (Р.-М. Блейве). Ученики, занимающиеся музыкой, эмоционально лабильны, им присуща повышенная невротичность (Р. Соо).

В дипломных работах использовались различные тесты для измерения личностных свойств, некоторые тесты до сих пор не получили известности в нашей республике. Их применение имеет большое значение в психодиагностическом аспекте и представляет собой первый шаг к трудоемкой работе по адаптивному тестов.

Э. Курм использовала опросник темперамента младенца (для родителей). Л. Коппель разработала вопросники ценностных ориентаций и сравнивала полученные данные с результатами теста профессионального предпочтения. М. Вейссон провела ассоциативный эксперимент для измерения умственного развития учеников второго класса. Э. Сеппель экспериментировала применение некоторых тестов с целью создания батареи тестов для измерения вербальных способностей. Экспериментально исследовали тесты креативности М. Суурвяли и Р. Саарепера. При помощи цветного теста Люшера изучали психологический дефицит Т. Тувикене, С. Таммисте и другие. Патохарактерологический диагностический опросник Личко применяли Т.Ольви и П. Киви. Структуру интеллигентности студентов двух факультетов изучала посредством тестирования Х. Текко. Впервые в нашей республике применялись некоторые тесты для определения "локуса контроля".

Многие дипломные работы представляют ценную информацию для практических педагогов. Но, к сожалению, эти материалы еще не опубликованы.

П у б л и к а ц и и

1. Лунге А., Карья Э., Варьон Я. Социально-предметная среда и развитие познавательной потребности в младенческом и дошкольном возрасте. - Уч. зап. Тарт. ун-та, вып. 569, с. 52-64.
2. Лунге А., Тувикене Т. О влиянии среды на эмоциональное развитие и готовность к школе ребенка. - В кн.: Формирование школьной зрелости ребенка. Таллин, 1982, с. 65-71.
3. Лунге А., Питк К., Тувикене Т. О связи психологического дефицита дошкольников, юношей и девушек с некоторыми факторами социально-предметной среды. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 638, с. 106-115.
4. Лунге А., Уринг Р. Проявление половых различий в структуре личности будущих учителей. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 691, с. 79-100.
5. Тойм К. Диагностика качеств личности. Тарту, 1983. - 75 с. (на эст. яз.).
7. Тойм К. Тесты, применяемые школьными психологами в ЭССР. - В кн.: Психологическая служба в школе: Тез. симп. Таллин, 1983, ч. II, с. 151-154.

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СПЕЦИМЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЭСТОНСКОМУ ЯЗЫКУ

К. Карлеп, К. Пладо, Ю. Тооме
Кафедра специальной педагогики

Исследовались вопросы обучения чтению и письму аномальных детей (К. Карлеп), возможности формирования грамматического строя речи учащихся вспомогательной школы (К. Карлеп, К. Пладо), особенности игры и речевой деятельности умственно отсталых дошкольников (Ю. Тооме).

Во время свободной игры умственно отсталые дошкольники используют следующие виды игровых действий: предметные действия, неспецифические манипуляции с игрушками, процессуальные действия. Младшие дети (3-4 года, иногда и старше) выполняют иногда и неадекватные действия (17,6%). У 5-6-летних детей появляются элементы сюжетной игры, а у 7-8-летних - зачатки ролевой игры. Дошкольники 3-4 лет редко сопровождают игру речью (36,6%), встречаются неадекватные высказывания. Игра 5-6-летних детей сопровождается речью значительно чаще (70%). Заметно улучшается качество речи в подготовительной группе (7-8 лет): большинство действий комментируется, речь становится более предикативной. В целом, игровая и речевая деятельность умственно отсталых дошкольников недостаточна для их обучения обычными методами.

В целях совершенствования методики обучения письму и чтению изыскивались новые методические приемы. Внимание было обращено на автоматизацию способов звукового и фонематического анализа, письма и чтения. Методические приемы и способы материализации учебных действий разрабатывались как для формирования отдельных операций, так и сложных действий в целом. Выявлено, что долготные искажения в письменной речи коррелируются с умением изменять степень долготы звуков (0,69-0,93). Предпосылкой данного умения является повторение (а затем и чтение) рядов слов, отличающихся долготой одного звука.

При недоразвитии внимания и нарушенной работоспособности особое значение приобретает формирование самоконтроля при письме. Повторные диктанты (использовался один и тот же текст) показали, что количество ошибок варьируется в работах одного учащегося в больших пределах (по несколько раз). При этом ошибки, как правило, ученик не повторяет или повторяет только в некоторых диктантах. На основе полученных данных была разработана система корректурных упражнений. Особое внимание обращается при этом на обнаружение ошибок (последнее умение также варьируется в классе в пределах 15-100%).

Исследование умений списывать выявило, что учащиеся допускают довольно много ошибок (в среднем все же в 5 раз меньше, чем в диктантах), и списывают примитивным способом: в

младших классах по буквам (1-3 буквы), начиная с IV класса - по словам и только в VI классе формируется письмо по словосочетаниям или коротким предложениям. Однако формирующий эксперимент показал, что письмо словами и частично словосочетаниями возможно уже в III классе вспомогательной школы. Есть основание предполагать, что списывание при использовании специальной методики приобретает большое коррекционное значение в целях формирования правописания.

В нескольких работах изучалось понимание и составление предложений и словосочетаний. Выявлено, что при восприятии предложения учащиеся не всегда дифференцируют близкие по значению падежные формы (в I-IV классах 12-24% неправильных ответов), часто вместо грамматических средств ориентируются на последовательность слов в предложении. Значительные недостатки обнаруживались в случае понимания сложных предложений (10-50% неправильных ответов в зависимости от класса). Выявлены также динамика развития названного умения и условия, способствующие пониманию синтаксических структур (письменный текст, вспомогательные вопросы, картинки). На понимание предложений влияют следующие факторы: понимание описанной ситуации, характер логико-грамматических отношений в предложении, грамматическая структура предложения.

При составлении простых предложений учащиеся предпочитают короткие конструкции, почти не используются свободные и связанные факультативные распространители. Из возможных моделей с данным глаголом учащиеся употребляют самостоятельно только отдельные. Большие трудности возникают и при составлении сложных предложений: отсутствует смысловая связь между компонентами предложения, употребляются только отдельные связи, встречаются аграмматизмы и т.д.

Составление предложений связано с умением составлять словосочетания. Учащиеся VII-VIII классов правильно выполнили задания на составление словосочетаний только в 73-84% случаев. Чаще всего сочетания из данных для выбора слов не составлялись, что свидетельствует об отсутствии смысловых связей между словами. Встречались также лексически неправильные и аграмматичные сочетания.

На основании констатирующих экспериментов была разрабо-

тана система упражнений для обучения составлению предложений и словосочетаний. При составлении сложных предложений предлагалась, например, следующая система заданий: подбор частей предложения; дополнение предложения; подбор связки; составление предложений по схеме, по вопросу и по теме; трансформация предложений; дифференцированное составление предложений по нескольким схемам. Упражнения на составление словосочетаний делятся на синтетические и аналитические. При конструировании сочетаний основное внимание обращается на лексическую сочетаемость или на грамматическую правильность.

Результаты исследований используются при чтении лекций студентам отделения дефектологии и при составлении учебной литературы для спецшкол.

П у б л и к а ц и и

1. Вихм Э., Карлеп К., Кырсмаа Х. Рабочая тетрадь по родному языку для II класса вспомогательной школы с эстонским языком обучения. 4-я тетрадь. Таллин, 1984. - 58 с. (на эст. яз.).
2. Вихм Э., Контор А., Карлеп К. Программы по родному языку для вспомогательной школы с эстонским языком обучения. - Тезисы докладов VI всесоюзных педагогических чтений (секция дефектологии) / Под ред. Т.А. Власовой и др. М., 1982. - 96 с.
3. Карлеп К. О формировании самоконтроля на уроках языка во вспомогательной школе. - Ньюкоуде Кооль, 1981, № 12, с. 37-41 (на эст. яз.).
4. Карлеп К. Теоретические вопросы обучения практической грамматике во вспомогательной школе. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 52-70.
5. Карлеп К.К. О принципах составления программ по родному языку для вспомогательных школ в ЭССР. - Дефектология, 1982, № 2, с. 33-37.
6. Карлеп К. Роль графических ориентиров при обучении чтению на начальных этапах. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 30-41.

7. Карлеп К. Возможности усовершенствования вузовского курса спецметодики обучения родному языку. — В кн.: Совершенствование системы подготовки учителей-дефектологов. М., 1983, с. 92-97.
8. Карлеп К. Изменение языковой единицы — прием работы при обучении родному языку. — Ньюкоуде Кооль, 1983, № 2, с. 35-39 (на эст. яз.).
9. Карлеп К. Письменные контрольные работы по родному языку во вспомогательной школе. — Ньюкоуде Кооль, 1983, № 8, с. 39-41 (на эст. яз.).
10. Карлеп К. Формирование действий письма и чтения у учащихся вспомогательной школы. — В кн.: Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей: Тез. докл. М., 1983, с. 118-119.
11. Карлеп К. Формирование операций действия письма у учащихся вспомогательной школы. — Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 636, с. 69-93.
12. Карлеп К. Развитие навыка списывания у учащихся вспомогательной школы. — Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 678, с. 16-36.
13. Карлеп К. Списывание у учащихся вспомогательной школы. — Ньюкоуде Кооль, 1984, № 3, с. 45-48 (на эст. яз.).
14. Карлеп К. Об использовании словосочетаний во вспомогательной школе. — Ньюкоуде Кооль, 1985, № 4, с. 48-51 (на эст. яз.).
15. Карлеп К. Работа со словосочетаниями во вспомогательной школе. — Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 3-28.
16. Карлеп К., Вихм Э., Кару Х., Кронберг У., Садам Т. Учебник по эстонскому языку для VI класса вспомогательной школы. — 2-е изд. — Таллин: Валгус, 1985. — 143 с. (на эст. яз.).
17. Карлеп К., Вихм Э., Кронберг У. Рабочая тетрадь по эстонскому языку для VI класса вспомогательной школы. Тетрадь I-я. Таллин, 1981. — 48 с. (на эст. яз.).

18. Карлеп К., Вихм Э., Пылдма К. Рабочая тетрадь по эстонскому языку для У класса вспомогательной школы. Звуки и буквы. Части речи. Таллин, 1982. - 60 с. (на эст. яз.).
19. Карлеп К., Вихм Э., Садам Т. Рабочая тетрадь по эстонскому языку для УІ класса вспомогательной школы. Тетрадь 2-я. Таллин, 1981. - 21 с. (на эст. яз.).
20. Карлеп К., Восман И. Составление учащимися вспомогательной школы ориентированных на глагол простых предложений. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 29-44.
21. Карлеп К., Контор А., Вихм Э. Букварь для вспомогательной школы. - Таллин: Валгус, 1983. - 175 с.; 2-е изд. 1985 (на эст. яз.).
22. Карлеп К., Контор А., Найрисмяги М. Рабочая тетрадь по родному языку для ІІІ класса вспомогательной школы. Тетрадь І-я. Таллин, 1985. - 44 с. (на эст. яз.).
23. Карлеп К., Контор А., Найрисмяги М., Яллай М. Учебник по родному языку для ІІІ класса вспомогательной школы. - Таллин: Валгус, 1985. - 156 с. (на эст. яз.).
24. Карлеп К., Контор А., Яллай М. Рабочая тетрадь по родному языку для ІІІ класса вспомогательной школы. Тетрадь 2-я. Таллин, 1985. - 39 с. (на эст. яз.).
25. Карлеп К., Кыргесаар Я. Общие положения и дифференциация обучения и воспитания аномальных детей. - Ньюкоуде Кооль, 1982, № 9, с. 46-48 (на эст. яз.).
26. Карлеп К., Пладо К. О понимании предложений умственно отсталыми школьниками. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 636, с. 94-108.
27. Пладо К. Проблема использования и преподавания сложных предложений во вспомогательной школе. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 71-79 (на эст. яз.).
28. Пладо К. Структурно-семантический анализ сложных предложений в специальной методике родного языка. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 42-50 (на эст. яз.).
29. Пладо К. Об использовании вопросов в школьной практике. - Ньюкоуде Кооль, 1983, № 7, с. 42-44 (на эст. яз.).

30. Пладо К. О понимании сложных предложений умственно отсталыми школьниками. - В кн.: Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: Тез. докл. М., 1984, с. 65-66.
31. Тооме Ю. Особенности игры и речи умственно отсталых дошкольников во время свободной игры. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 636, с. 144-155 (на эст. яз.).
32. Тооме Ю. Об особенностях игры умственно отсталых дошкольников. - В кн.: Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: Тез. докл. М., 1984, с. 71-72.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ И ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ В СПЕЦИШКОЛАХ

Я. Кыргесаар, А. Рейнмаа
Кафедра специальной педагогики

Программы обучения географии и естествознанию во вспомогательной школе (У-УШ класс) и в школе для слабослышащих (IУ-IУ класс) являются сокращенными по объему, они имеют менее сложную структуру и более элементарный уровень обобщения. Несмотря на то, что в последние десятилетия много занимались разработкой соответствующих программ и учебных пособий, основные вопросы остаются до сих пор нерешенными. Более того, имеющиеся методические пособия стали библиографическими редкостями и, разумеется, в них не учитываются последние достижения педагогической науки.

Не совсем ясно и целеполагание: оправданы ли поставленные программами цели усвоения предмета с точки зрения практических нужд учащихся по окончании школы. С другой стороны, малоразработаны цели обучения на уровне урока (в пределах темы). С точки зрения требования научности в программах следовало бы полнее излагать темы за счет сокращения академиче-

ского изложения других тем.

Явно недостаточно используется познавательный потенциал учащихся рассматриваемых спецшкол.

За последние годы нами проведены исследования по преподаванию рассматриваемых предметов в трех направлениях:

- разработка теоретических основ (моделирование, алгоритмизация обучения - Я. Кыргесаар);

- разработка и проверка в практике обучения учебных заданий (А. Рейнмаа);

- роль наглядности (А. Рейнмаа).

В теоретическом плане изучены понятия модели и алгоритма. Полагается, что при обучении названным предметам требуются алгоритмы научения и алгоритмы обучения. Последние отличаются от первых по форме и содержат, помимо указания шагов, предписания, на что и как реагировать. Алгоритмы требуются для:

- 1) формирования представлений о географических объектах, о природных комплексах, об объектах неживой природы, о животном и растительном мире и т.д.;

- 2) формирования элементарных понятий: континент, остров, природная зона, млекопитающие, растворимые вещества и т.д.;

- 3) формирования причинно-следственных связей, например, географическое положение, близость к океану, влияние ветров и течений, поверхность → климат → растительный и животный мир → занятость населения;

- 4) работы с текстом (основы этого умения разрабатываются на уроках родного языка).

Алгоритмы можно разделить на типовые и конкретные. Последние являются, как правило, вариантами первых. Условно можно в качестве алгоритмов рассматривать и пошаговую последовательность описания объектов. Моделированию поддаются и ожидаемые ответы, материализованные фишками или схематическими средствами.

Наши исследования по проблемам активизации самостоятельной работы учащихся показали, что вспомогательная школа и школа для слабослышащих детей располагают большим количеством неиспользованных резервов для оптимизации учебного процесса. Улучшение работы, проводимой на уроках естествознания

и географии, возможно путем совершенствования существующей методики организации самостоятельной работы учащихся. Как показали результаты исследований, возможности развития необходимых умений для самостоятельного выполнения предложенных заданий у данной категории детей значительно выше, чем принято думать. В результате полученных данных нами выделено 5 уровней успешности выполнения самостоятельной работы учениками. В основу группировки положены качественные различия в работе учащихся: характер имеющихся затруднений и помогающие учащимся виды педагогической деятельности.

Ценным пособием при организации самостоятельной работы учащихся является рабочая тетрадь на печатной основе. Такая тетрадь должна содержать комплекс учебных заданий с учетом возможностей реализации дифференцированного подхода к учащимся в ходе работы. Для проработки одной и той же исходной учебной информации в тетради должны иметься учебные задания различных типов. В тетради должны быть включены и такие задания, которые предполагали бы работу учащихся с учебником, в первую очередь с текстом. С целью проверки правильности самостоятельного решения заданий учащиеся должны владеть простейшими приемами самоконтроля. Мы считаем, что необходимый для обучения естествознанию и географии учебный комплекс должен состоять из учебника и рабочей тетради, составленных с учетом особенностей познавательной деятельности данной категории аномальных детей. Составленные нами рабочие тетради оправдали себя на практике.

Изучались также некоторые аспекты применения наглядных средств на уроках естествознания. Проблема использования наглядных средств в обучении неоднократно становилась предметом педагогических исследований как в общей, так и в специальной педагогике. Наше исследование было вызвано необходимостью определить возможности повышения эффективности урока путем совершенствования наглядности. Экспериментальным путем была изучена познавательная роль различных наглядных средств. Особое внимание уделялось разработке наиболее эффективных возможностей сочетания наглядности со словесными методами обучения. Главным при использовании наглядности является вопрос не о количественном характере наглядных средств, а об их качестве. Проведенное исследование дявило

методические пути совершенствования работы с наглядным материалом, в том числе и с символической наглядностью при преподавании естествознания во вспомогательной школе.

Основные результаты проводимых в названных направлениях исследований представлены в одной кандидатской диссертации (Рейнмаа А.А., 1983) и в 18 научных статьях. Составлено также 3 рабочие тетради. Данные отражены и в руководимых авторами курсовых и дипломных работах студентов дефектологического отделения ТГУ.

П у б л и к а ц и и

Кыргесаар Я.Л.

1. К понятию "модель" в специальной педагогике. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 605, с. 3-15.
2. О возможностях использования моделей обучения во вспомогательной школе. - В кн.: Тезисы докладов IV всесоюзных педагогических чтений (секция дефектологии). М., 1982, с. 124.
3. Общие положения и дифференциация обучения аномальных детей (в соавторстве с К.Карлепом). - Ньюкоуде Кооль, 1982, № 9, с. 46-48 (на эст. яз.).

Рейнмаа А.А.

1. Принципы выбора наглядных средств на уроках естествознания во вспомогательной школе - Ньюкоуде Кооль, 1981, № 5, с. 45-48 (на эст. яз.).
2. Применение наглядных средств на уроках естествознания при первом знакомстве с учебным материалом учащихся У классов вспомогательной школы. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 80-97.
3. Оптимизация наглядности как фактор, влияющий на эффективность урока естествознания. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 98-115.
4. Возможности применения схематической наглядности на уроках естествознания во вспомогательной школе. - В кн.: Результаты педагогических исследований за 1976-1980 гг.: Методика обучения. Таллин, 1981, с. 124-128 (на эст. яз.).

5. Виды учебных задач, применяемых в обучении естествознанию и географии во вспомогательной школе. - В кн.: Результаты педагогических исследований за 1976-1980 гг.: Методика обучения. Таллин, 1981, с. 129-134 (на эст. яз.).
6. Рабочая тетрадь по географии для У класса вспомогательной школы. - 2-е изд. Таллин, 1981. - III с. (на эст. яз.).
7. Использование демонстрационных опытов на уроке естествознания во вспомогательной школе. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 81-91.
8. Эффективность использования некоторых типов заданий по естествознанию при самостоятельной работе учеников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 636, с. 123-137.
9. Возможности оптимизации самостоятельной работы учащихся вспомогательной школы на уроках естествознания. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 638, с. 52-68.
10. Исследование дидактико-методических условий повышения эффективности методики преподавания курса неживой природы во вспомогательной школе. - В кн.: Проблемы методов учебной и коррекционно-воспитательной работы в специальных школах и дошкольных учреждениях: Тез. докл. М., 1984, с. 66-67.
- II. Использование приемов самоконтроля во вспомогательной школе. - Ньюкогуде Илетая, 1984, 8 окт. (на эст. яз.).
12. Обучение приемам самоконтроля учащихся вспомогательной школы при решении учебных заданий. - Ньюкогуде Кооль, 1984, № 7, с. 33-36 (на эст. яз.).

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ АНОМАЛЬНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. Ауналуу, Э. Вийтар, Т. Пуйк
Кафедра специальной педагогики

Исследовались интерперсональная перцепция учащихся массовых и специальных школ на основе автосоциометрии (Т. Ауналуу), особенности личностных оценок слабослышащих школьников

(Э. Вийтар), формирование межличностных отношений в коллективе глухих школьников (Т. Пуйк).

Как показывают результаты исследования взаимоотношений на основе автосоциометрии, общим для всех статусных групп является то, что учащиеся переоценивают свои отношения, хотя школьники с высоким статусом получают положительных выборов больше ожидаемых (ожидали в среднем 5,6 выбора, получили 6,5), но не всегда от тех, от кого предполагали. Коэффициенты адекватности, хотя и коррелируют со статусом, у всех статусных групп довольно низкие (у учеников с высоким статусом 0,66, со средним статусом 0,51 и с низким статусом 0,23). Адекватность оценки собственных отношений не зависит от пола и возраста оценивающего старшеклассника, однако, положительные отношения как юношами, так и девушками оцениваются более адекватно, чем отрицательные.

На основании автосоциограмм определено, как воспринимается и оценивается собственное положение в общей структуре взаимоотношений. Выяснилось, что хотя ученики с высоким статусом часто недооценивали свое положение, ни один из них не отнес себя к низкостатусной группе. Учащиеся с низким статусом или не умеют, или не желают определять свой статус как низкий: 33,5% из переоценивавших определили свое положение как высокий статус, а 65,5% — как средний статус.

Ученики с высоким статусом точнее воспринимают взаимоотношения и статус одноклассников. При определении статуса одноклассников лучше других ориентировались во взаимоотношениях класса ученики с высоким статусом по деловым критериям. В то же время различия между результатами статусных групп по эмоциональным критериям носят менее выраженный характер.

На основе результатов эмпирических данных можно сделать вывод, что приобретение того или иного статуса учащимися старших классов в значительной мере детерминруется социально-перцептивными умениями, конкретизирующимися в адекватности перцепции им своего статуса, а также статуса и взаимоотношений одноклассников.

Сравнение результатов изучения статусной структуры взаимоотношений и обуславливающих ее факторов в классных кол-

лективах слабослышащих школьников (VI–XII классы) с теми же характеристиками, выявленными у слышащих учащихся (VI–VIII классы), позволяет прийти к выводу, что динамика формирования межличностных отношений слабослышащих учащихся подчинена тем же общим закономерностям, которые наблюдаются у слышащих.

Особенностью слабослышащих школьников является то, что они придают большое значение уровню развития речи: чем более выражено у ученика своеобразие речевого развития, тем труднее ему приобрести благоприятное положение в системе межличностных отношений.

На характер взаимоотношений между мальчиками и девочками оказывает влияние возрастной фактор. Взрослея, учащиеся начинают проявлять интерес к представителям противоположного пола.

В целом у слабослышащих школьников преобладают в классе хорошие дружеские отношения.

В характере восприятия и понимания межличностных отношений у слабослышащих школьников обнаруживаются те же зависимости, что и у слышащих. Учащиеся наиболее адекватно оценивают отношение к ним близких значимых для них людей. Различия в результатах, показанных слышащими и слабослышащими школьниками, проявляются в том, что степень понимания межличностных отношений у слышащих учащихся выше, чем у слабослышащих.

В исследовании получены факты и зависимости, характеризующие дружеские отношения между слабослышащими школьниками. Учащиеся с нарушениями слуха отстают от своих слышащих сверстников в усвоении существенных сторон понятия дружбы. Формирование более глубокого понимания таких сложных человеческих отношений как дружба и товарищество требует не только достаточного уровня речевого развития, но и широкого круга общения, активного участия индивида в нем, постоянного осмысления и анализа различных ситуаций общения, оценки коммуникаторов и их поведения. По-видимому, самостоятельное решение такой сложной задачи для детей с нарушенным слухом оказывается слишком трудным. В специальных школах для глухих и слабослышащих детей нужно уделять значительно больше вни-

мания развития их представлений и понятий о дружеских отношениях и воспитывать у детей умение адекватно воспринимать и оценивать межличностные отношения.

Исследовалась самооценка глухих учащихся, их понимание и осознание качеств личности самого себя и сотоварищей и отношение к выполняемым в школе трудовым обязанностям. Глухие в вопросах оценки и самооценки социально значимых черт личности сходны со слышащими: у них наблюдаются те же стадии развития, что и у детей с сохранным слухом. Переходы от общей неспецифической оценки ко все более специфическим осуществляются на 2-3 года позднее, чем у слышащих. Во взаимоотношениях проявляются половые различия: 2) выборы сотоварищей для продолжительной деятельности у девочек устойчивее, чем у мальчиков; 2) мальчики оценивают мальчиков только положительно; 3) мотивы выборов у мальчиков и девочек разные; 4) усвоение норм поведения требует от мальчиков больше времени и усилий, чем от девочек; 5) условия жизни в школе-интернате влияют на взаимоотношения учащихся разных возрастных групп. Как у мальчиков, так и у девочек очень низкая самокритичность и слабый самоконтроль. Чем раньше (с начальных классов) школьники начинают выполнять посильную работу, тем лучше становится их отношение к труду. Мальчики должны при выполнении работ иметь возможность чувствовать себя "выше" девочек - им надо заниматься делами, требующими приложения физической силы.

Результаты исследований используются при чтении лекций студентам отделения дефектологии.

П у б л и к а ц и и

Т. Ауналуу

1. Интерперсональная перцепция старшеклассников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 3-19.
2. Особенности работы классного руководителя вспомогательной школы. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 41-51.
3. Об интерперсональной перцепции учащихся старших классов

средней школы. - В кн.: Результаты педагогических исследований в 1976-1980 гг.: Теория и практика коммунистического воспитания / Под ред. Х.И. Лийметса. Таллин, 1981, с. II4-II9 (на эст. яз.).

4. Особенности уклада жизни учащихся вспомогательной школы. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 3-7 (на эст. яз.).
5. О работоспособности учеников и обуславливающих ее факторах. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 92-104 (на эст. яз.).
6. Восприятие и оценка старшеклассниками своего статуса в классе. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 638, с. II6-120.
7. Некоторые аспекты образа жизни учащихся старших классов средней школы и несовершеннолетних правонарушителей. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 636, с. 3-14.
8. Образ жизни как один из факторов, влияющих на статус школьника. - Наукогуде Кооль, 1983, № 9, с. 25-30 (на эст. яз.).
9. Восприятие лидерами межличностных отношений в классе. - Вопросы психологии, 1983, № 5, с. 61-65.
10. Черты характера и свойства личности, обуславливающие статус школьника. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 678, с. 92-96 (на эст. яз.).
11. Возрастная динамика формирования личностных оценок у школьников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 678, с. 97-101.
12. Психолого-педагогическая значимость характеристик, взаимосвязанных со статусом учащихся. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 108-114.
13. Детерминанты межличностного статуса старшеклассников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 115-124.

Э. Вийтар

- I. К вопросу об интерперсональной перцепции у слабослышащих школьников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 31-41.

2. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников. - Дефектология, 1981, № 4, с. 30-37.
3. Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников. - В кн.: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981, с. 5-12.
4. Особенности оценки слабослышащими школьниками себя как друга. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 8-14 (на эст. яз.).
5. Обзор результатов исследования межличностных взаимоотношений аномальных детей. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 638, с. 34-52.
6. Социально-психологические методы изучения межличностных отношений в малых группах и коллективах. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 678, с. 70-75 (на эст. яз.).
7. Зависимость адекватности перцепции межличностных отношений слабослышащих школьников от сферы и способа восприятия. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 125-131.

Т. Пуйк

1. О самооценке глухих учеников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1981, вып. 559, с. 24-33 (на эст. яз.).
2. Особенности оценки и самооценки социально значимых черт личности и глухих школьников. - В кн.: Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 1981, с. 13-17.
3. Об оценке сотоварища у глухих школьников. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1982, вып. 605, с. 14-21 (на эст. яз.).
4. Об организации трудового воспитания глухих учащихся. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1983, вып. 638, с. 15-25.
5. О взаимоотношениях глухих школьников в длительной деятельности. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1984, вып. 678, с. 76-89 (на эст. яз.).
6. Влияние половых различий на взаимоотношения глухих учащихся. - Уч. зап. Тарт. ун-та, 1985, вып. 712, с. 131-140.
7. О понимании значения ежедневного труда глухими школьниками. - В едином строю, 1985, № II, с. 18-21.

С о д е р ж а н и е

Я. Микк. Оптимизация сложности учебного текста	3
Х. Тыэвере. Об определении степени сложности текстов учебников немецкого языка для эстон- ских средних школ.	7
Л. Хоун. Об измерении читабельности текстов учеб- ника английского языка	9
А. Пийримяги. Дополнительные материалы в учебно- методическом комплексе (УМК)	14
А. Метса, К. Алликметс. Место учебника в системе формирования коммуникативной компетенции учащихся	18
Л. Васильченко. Особенности позиции выпускников школ в потоке информации и ее значение для учебно-воспитательной работы вуза	20
П. Крейтсберг. Общая методика конкретизации целей обучения	24
К. Сакс. Постановка и реализация целей обучения в учебно-методическом комплексе	28
Э. Круль. Методика усвоения основных знаний и умений	30
И. Унт. Развивающее обучение как предпосылка само- стоятельной учебной деятельности школьников	35
Т. Педастсаар. Активизация умственной деятельности учащихся VIII класса при работе с картой	40
Х. Сикка. Индивидуализация начального обучения математике в третьем классе	43
К. Индре. Формирование интеллектуальных учебных умений в начальных классах	46
А. Лийметс. Деятельность, учебная деятельность и ее стиль	50
Г. Кару. Развивающее обучение физике при опосредо- ванном управлении деятельностью учащихся	54

Э. Пяртель. Формирование системы знаний учащихся по структуре адекватной классической механике	59
А. Тылдсепп. О целостной методике формирования системных знаний по химии	61
М. Ранникмяэ, А. Тылдсепп. О характеристике систем- ных знаний по химии	65
Д. Афанасьев, К. Велскер, Э. Ййги. Внедрение микро- калькуляторов в школьную математику в Эстон- ской ССР	68
Э. Васильченко. Коммуникативно ориентированный подход к реализации принципа сознательности	72
Т. Таммпере. О применении теории поэтапного фор- мирования умственных действий в процессе обучения французской устной речи	74
Х. Курм. Некоторые проблемы преподавания курса "Подготовка к семейной жизни" в общеобразова- тельной школе ЭССР	76
А. Эльштейн. О комплексном подходе к повышению исполнительского уровня и развитию музыкальных способностей учащихся музыкальных школ	80
И. Краав. Некоторые характерные черты образа жизни учащихся классов с углубленным изучением от- дельных предметов	84
Л. Нунапуу. Формирование самосознания учащихся в различных условиях учебной деятельности	88
А. Муст. Динамика состава контингента учащихся общеобразовательных средних школ первой полови- ны 80-х годов	93
Д. Саарнийт. Ценностные ориентации выпускников средней школы и некоторые проблемы учебно- воспитательной работы в вузе	96
Р. Муракас. О некоторых проблемах спецклассов как источника формирования студенческого контин- гента вузов Эстонской ССР	101
М. Саари, А. Сукамяги. Сравнение учащихся различ- ных средних школ, а также девушек и юношей на основании теста общих способностей и успеваемости	106

Л. Микк. Развитие способностей учащихся как педагогическая проблема	II2
К. Тамм. Взаимосвязь общих способностей и жизненных планов учащихся общеобразовательных средних школ как педагогическая проблема	II6
Л. Аувяэрт. Агенты правовой социализации молодежи	I20
Х. Дсисс. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи - важный фактор улучшения качества подготовки кадров специалистов	I24
В. Тальв. О некоторых проявлениях отклоняющегося поведения учащихся средних учебных заведений	I28
О. Солотарева. Интерес к школьным предметам как фактор формирования основ профессиональной направленности учащихся	I33
Р. Валгмаа. Об интересе девочек к спортивной деятельности	I37
Р. Урмнг. Формирование молодого учителя в учебно-воспитательном процессе вуза	I40
С. Мельцер. Формирование основ педагогического мастерства у студентов университета (на материале подготовки учителей русского языка для эстонской школы)	I47
М. Рыйгас. Отношение поступающих в университет к профессии педагога	I50
Л. Смисон. Взаимосвязь педагогической творческой направленности личности учителя с системой ее жизнедеятельности	I54
К. Индре. Педагогическая подготовка в оценке студентов	I60
С. Борк. Результаты годичной стажировки молодых учителей - выпускников Тартуского государственного университета 1984 года (на основе отчетов стажерской практики)	I64
И. Тийте. Опыт создания системы обучения студентов-русистов профессиональному общению	I68
М. Котик. Некоторые психологические принципы обучения безопасному труду	I72

М. Сакс. Влияние когнитивного стиля учащихся ПТУ на безопасность трудового обучения	176
А. Дунге, К. Тойм, Э. Карья. Психология на службе педагогике	180
К. Карлеп, К. Пладо, Д. Тооме. Исследования по спец- методике обучения эстонскому языку	185
Я. Кыргесаар, А. Рейнмаа. Актуальные вопросы обуче- ния географии и естествознанию в спецшколе	191
Т. Аунапуу, Э. Вийтар, Т. Пуйк. Исследование особен- ностей межличностных взаимоотношений и интер- персональной перцепции аномальных школьников	195